UNIV. OF
TORONTO
LIBRARY

10T25

Monatschrift

für

höhere Schulen.

LIBRARY

Herausgegeben unter Mitwirkung

namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten

von

Dr. **R. Köpke,**
Wirkl. Geheimen Rat, Exzellenz,
in Berlin.

und

Dr. **A. Matthias,**
Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat
in Berlin.

Für die Redaktion verantwortlich: Wirkl. Geh. Ober-Regierungsrat Dr. A. Matthias.

XI. Jahrgang.

129627
22/10/13

BERLIN

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG

1912.

Inhalt.

Seite

Die Friedrich Althoff-Stiftung ..... 310 u. 577

Erste Abteilung.

Abhandlungen.

A. Bähre, Wie können die technischen Fächer mehr als bisher der ästhetischen Bildung der Schüler dienstbar gemacht werden? 157
R. Bürger, Innere Wandlungen und äußere Einflüsse im deutschen Unterricht 365
J. Cohn, Die eigene Schulzeit im Urteil der Erwachsenen 3
R. Eule, Weitere und engere Grenzen für das Extemporale 19
H. Gilow, Ein Berliner Schulmann 32
F. Heinrich, Französischer Sprachunterricht 305
W. Hensell, Die Länge der Schuljahre 289
F. Heussner, Wilhelm Münchs letztes Buch 225
A. Höfer, Das Unterrichtswesen der Vereinigten Staaten im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts 643
R. Holsten, Dezentralisation in der wissenschaftlichen Fortbildung der Lehrer an den höheren Lehranstalten 133
G. Humpf, Ein Beitrag zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung von einem Neuphilologen 248
L. Koch, Ein Anti-Ostwald 13
K. Koppin, Zur Klausur der mündlichen Reifeprüfung 35
F. Kuhlmann, Über die Notwendigkeit einer Reform des Schreibunterrichts 75
J. Lezius, Zur Lage des Gymnasiums in Rußland 427
P. Lorentz, Winkelgymnasien? 294
A. Matthias, Zehn Jahre 1
— —, Rückblick auf Wilhelm Münchs Schaffen 227
H. Morsch, Ne quid nimis! 171
W. Münch, Zur Enzyklopädie der Pädagogik 129
R. Pappritz, Der lateinische Unterricht auf dem humanistischen Gymnasium 299
H. Preibisch, Der Hellenismus im Geschichtsunterricht der höheren Schulen 578
C. Rothe, Soll die Homerkritik abdanken? (S. auch D. Mülder, Berichtigung S. 508) 229
O. Rückert, Bemerkungen zur Erweiterung des Kreises der lateinischen Schulschriftsteller 152
F. Schlee, Die erste Revision der Übungsarbeiten 513
G. Schönaich, Die Annäherung unserer Zeit an die Antike und der Unterricht in den altklassischen Sprachen 417
O. Schroeder, Die schriftlichen Arbeiten in den preußischen höheren Lehranstalten 641
M. Schweigel, Bürgerkundliche Vorträge für Schüler in Düsseldorf 256

Seite

H. Sommermeier, Zum deutschen Unterricht 149
A. Stahl, Neuhumanistische Unterweisung im Lateinunterricht 65
A. Stamm, Der deutsche Aufsatz in der Reifeprüfung 298
H. Strunk, Die Zeitung in den höheren Schulen 516
E. Stutzer, Über Schülervorträge, insbesondere aus dem Gebiete der Staatskunde 265
A. Tafelmacher, Der bürgerkundliche Unterricht in der Handels-Realschule zu Dessau 261
F. Thümen, Zu Leuchtenbergers „Vademecum“ 145
A. Tilmann, I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und der Philosophischen Fakultät ... 81 u. 434
— —, Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten 177 u. 520
— —, Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten ..... 431 u. 648
— —, Statistisches über das Frauenstudium ..... 83 u. 434
— —, Die Verteilung des akademischen Nachwuchses auf die einzelnen Berufe in den Jahren 1903/04—1911/12 175
E. Timerding, Die griechische Mathematik 353
R. Uhl, Fünfter Ruderkursus für Oberlehrer höherer Lehranstalten Preußens in Wannsee 1912 435
A. Volkmar, Lehrziele und Lehraufgaben 139
H. Weber, Der Unterricht in der älteren deutschen Geschichte im Dienste der staatsbürgerlichen Erziehung 236
W. Wetekamp, Bessere Ausnutzung unserer Schulhöfe und Spielplätze im Winter! 79
H. Wickenhagen, Die alte und neue Schule nach Professor Dr. Morsch.. 28
H. Wundram, Ein Beitrag zur freieren Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe durch Gabelung der Primen 362

Zweite Abteilung.

Programmabhandlungen.

M. Wehrmann, Zur schulgeschichtlichen Forschung. 1911 mit einzelnen Nachträgen 373
M. Nath, Über Lehrpläne und Schulreform 1911. X. 378
H. Schmidt, Religion 1911 (1910) 181
F. Cramer, Latein. 1911 583
R. Preussner, Französisch und Englisch 1910 652
W. Lietzmann, Mathematik 1911 379
V. Steinecke, Erdkunde 1911 524
F. Kuhlmann, Zeichen- und Kunstunterricht. 1910 und 1911 384
A. Jungbluth, Stenographie 1897—1909 183

Dritte Abteilung.

Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Hilfsbücher für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre, angez. von Ob.-Reg.-Rat und Direktor des Provinzial-Schulkollegiums Geheimrat Dr. J. Buschmann in Coblenz 385

Seite

Zur deutschen Literaturgeschichte, angez. von Direktor Professor Dr. A. Biese in Neuwied a. Rh. ... 311
Deutsche Lesebücher VIII, angez. von Direktor Dr. A. Zehme in Berlin-Wilmersdorf ... 589
Lateinische Grammatiken und Übungsbücher, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Boesch in Berlin-Wilmersdorf ... 84
Lateinische Schriftsteller, angez. von Direktor Dr. H. Bernhardt in Soest 190 u. 439
Griechische Grammatiken und Übungsbücher, angez. von Professor Dr. Gotthold Sachse in Charlottenburg ... 596
Zur französischen Lektüre, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf ... 194
Hilfsmittel zum Unterricht im Rechnen und in der Arithmetik. VIII, angez. von Direktor Professor Dr. Max Nath in Pankow ... 386
Sammelbericht über Biologie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Höck in Perleberg ... 601
Bastian Schmids naturwissenschaftliche Schülerbibliothek, angez. von Provinzial-Schulrat Professor Schickhelm in Münster i. W. ... 599
Populäre naturwissenschaftliche Literatur, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg ... 206
Zur Chemie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Hch. Böttger in Berlin-Grunewald ... 530
Schriften aus dem Gebiete von Mythus, Sage, Märchen und Altertumskunde, angez. von Direktor Dr. A. Zehme in Berlin-Wilmersdorf ... 186 u. 593
Jugendliteratur, angez. von Direktor Dr. F. Johannesson in Berlin ... 671

b) Einzelbesprechungen:

Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland, s. F. Klein, Abhandlungen.
Abhandlungen, Würzburger, s. W. Löhlein, Hygiene des Auges.
Adolph, H., Erinnerungen eines niedersächsischen Geistlichen, angez. von Pfarrer Dr. A. Heußner in Cassel ... 408
Amelangs Taschenbibliothek für Bücherliebhaber, angez. von Direktor Dr. P. Lorentz in Spandau ... 461
Anekdotenbibliothek, s. Königsweisheit.
Apel, P., Die Überwindung des Materialismus, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg ... 684
Apelt, O., Der deutsche Aufsatz in den oberen Klassen der Gymnasien, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Paul Geyer in Brieg ... 107
Arendt, R., Technik der anorganischen Experimentalchemie, angez. von Direktor Professor Dr. W. Breslich in Berlin ... 413
v. Aster, E., Große Denker, angez. von Pfarrer Dr. Alfred Heußner in Cassel ... 390
„Aufwärts"-Bücherei, s. R. Dohse, Fritz Reuter.
Aus Natur und Geisteswelt, s. P. Cauer, Altertum, K. Knabe, Schulwesen, und R. Neuendorff, Mathematik.
Batiffol, Pierre, Urkirche und Katholizismus, angez. von Oberlehrer H. Hoffmann in Breslau ... 609
Beiträge zur Naturdenkmalpflege, s. H. Conwentz.
Bendt, F., Grundzüge der Differential- und Integralrechnung, angez. von Direktor Dr. H. Steckelberg in Gronau i. W. ... 349
Bertel, R., Anleitung zu den botanischen Schülerübungen an Mittelschulen und verwandten Lehranstalten, angez. von Oberlehrer R. Fischer in Duisburg-Meiderich ... 124

Seite

H. Sommermeier, Zum deutschen Unterricht 149
A. Stahl, Neuhumanistische Unterweisung im Lateinunterricht 65
A. Stamm, Der deutsche Aufsatz in der Reifeprüfung 298
H. Strunk, Die Zeitung in den höheren Schulen 516
E. Stutzer, Über Schülervorträge, insbesondere aus dem Gebiete der Staatskunde 265
A. Tafelmacher, Der bürgerkundliche Unterricht in der Handels-Realschule zu Dessau 261
F. Thümen, Zu Leuchtenbergers „Vademecum“ 145
A. Tilmann, I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und der Philosophischen Fakultät ... 81 u. 434
— —, Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten 177 u. 520
— —, Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten ..... 431 u. 648
— —, Statistisches über das Frauenstudium ..... 83 u. 434
— —, Die Verteilung des akademischen Nachwuchses auf die einzelnen Berufe in den Jahren 1903/04—1911/12 175
E. Timerding, Die griechische Mathematik 353
R. Uhl, Fünfter Ruderkursus für Oberlehrer höherer Lehranstalten Preußens in Wannsee 1912 435
A. Volkmar, Lehrziele und Lehraufgaben 139
H. Weber, Der Unterricht in der älteren deutschen Geschichte im Dienste der staatsbürgerlichen Erziehung 236
W. Wetekamp, Bessere Ausnutzung unserer Schulhöfe und Spielplätze im Winter! 79
H. Wickenhagen, Die alte und neue Schule nach Professor Dr. Morsch.. 28
H. Wundram, Ein Beitrag zur freieren Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe durch Gabelung der Primen 362

Zweite Abteilung.

Programmabhandlungen.

M. Wehrmann, Zur schulgeschichtlichen Forschung. 1911 mit einzelnen Nachträgen 373
M. Nath, Über Lehrpläne und Schulreform 1911. X. 378
H. Schmidt, Religion 1911 (1910) 181
F. Cramer, Latein. 1911 583
R. Preussner, Französisch und Englisch 1910 652
W. Lietzmann, Mathematik 1911 379
V. Steinecke, Erdkunde 1911 524
F. Kuhlmann, Zeichen- und Kunstunterricht. 1910 und 1911 384
A. Jungbluth, Stenographie 1897—1909 183

Dritte Abteilung.

Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Hilfsbücher für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre, angez. von Ob.-Reg.-Rat und Direktor des Provinzial-Schulkollegiums Geheimrat Dr. J. Buschmann in Coblenz 385

Seite

Zur deutschen Literaturgeschichte, angez. von Direktor Professor Dr. A. Biese in Neuwied a. Rh. ... 311
Deutsche Lesebücher VIII, angez. von Direktor Dr. A. Zehme in Berlin-Wilmersdorf ... 589
Lateinische Grammatiken und Übungsbücher, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Boesch in Berlin-Wilmersdorf ... 84
Lateinische Schriftsteller, angez. von Direktor Dr. H. Bernhardt in Soest 190 u. 439
Griechische Grammatiken und Übungsbücher, angez. von Professor Dr. Gotthold Sachse in Charlottenburg ... 596
Zur französischen Lektüre, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf ... 194
Hilfsmittel zum Unterricht im Rechnen und in der Arithmetik. VIII, angez. von Direktor Professor Dr. Max Nath in Pankow ... 386
Sammelbericht über Biologie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Höck in Perleberg ... 601
Bastian Schmids naturwissenschaftliche Schülerbibliothek, angez. von Provinzial-Schulrat Professor Schickhelm in Münster i. W. ... 599
Populäre naturwissenschaftliche Literatur, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg ... 206
Zur Chemie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Hch. Böttger in Berlin-Grunewald ... 530
Schriften aus dem Gebiete von Mythus, Sage, Märchen und Altertumskunde, angez. von Direktor Dr. A. Zehme in Berlin-Wilmersdorf ... 186 u. 593
Jugendliteratur, angez. von Direktor Dr. F. Johannesson in Berlin ... 671

b) Einzelbesprechungen:

Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland, s. F. Klein, Abhandlungen.
Abhandlungen, Würzburger, s. W. Löhlein, Hygiene des Auges.,
Adolph, H., Erinnerungen eines niedersächsischen Geistlichen, angez. von Pfarrer Dr. A. Heußner in Cassel ... 408
Amelangs Taschenbibliothek für Bücherliebhaber, angez. von Direktor Dr. P. Lorentz in Spandau ... 461
Anekdotenbibliothek, s. Königsweisheit.
Apel, P., Die Überwindung des Materialismus, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg ... 684
Apelt, O., Der deutsche Aufsatz in den oberen Klassen der Gymnasien, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Paul Geyer in Brieg ... 107
Arendt, R., Technik der anorganischen Experimentalchemie, angez. von Direktor Professor Dr. W. Breslich in Berlin ... 413
v. Aster, E., Große Denker, angez. von Pfarrer Dr. Alfred Heußner in Cassel ... 390
„Aufwärts"-Bücherei, s. R. Dohse, Fritz Reuter.
Aus Natur und Geisteswelt, s. P. Cauer, Altertum, K. Knabe, Schulwesen, und R. Neuendorff, Mathematik.
Batiffol, Pierre, Urkirche und Katholizismus, angez. von Oberlehrer H. Hoffmann in Breslau ... 609
Beiträge zur Naturdenkmalpflege, s. H. Conwentz.
Bendt, F., Grundzüge der Differential- und Integralrechnung, angez. von Direktor Dr. H. Steckelberg in Gronau i. W. ... 349
Bertel, R., Anleitung zu den botanischen Schülerübungen an Mittelschulen und verwandten Lehranstalten, angez. von Oberlehrer R. Fischer in Duisburg-Meiderich ... 124

Seite

Bettelheim, A., Beaumarchais, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf ... 631
Bezard, J., De la méthode littéraire, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf ... 621
Bibliothek, philosophische, s. W. v. Humboldt.
Bibliothek wertvoller Novellen und Erzählungen, s. O. Hellinghaus.
Billeter, Gustav, Die Anschauungen vom Wesen des Griechentums, angez. von Direktor a. D. Geh. Reg.-Rat Dr. F. Thümen in Naumburg a. S. . 624
Birt, Th., Aus der Provence, angez. von Direktor Professor Dr. M. G. Schmidt in Lüdenscheid ... 119
Bluth, H., Wandervögel, angez. von Direktor Professor Dr. M. Heckhoff in Göttingen ... 409
Böse, Emilio, Die Erdbeben, angez. von Professor Dr. J. Ruska, Dozenten an der Universität Heidelberg ... 57
Brandt, P., Sehen und Erkennen, angez. von Oberlehrer Dr. Richard Arndt in Duisburg ... 102
Braun, O., Studien zur Bedeutungsforschung, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas † in Köslin ... 271
Brecht, W., Heinse und der ästhetische Immoralismus, angez. von Dr. P. Kluckhohn in Göttingen ... 398
Brepohl, Fr. W., Friedrich Nietzsche oder Jesus Christus?, angez. von Oberlehrer Dr. Hans Weichelt in Marburg ... 46
Brücher, K., Anschauung in der Arithmetik, angez. von Oberlehrer Dr. W. Lietzmann in Barmen ... 632
Bruck, s. Moeller van den Bruck, Die Deutschen.
Bücherei, Deutsche, 114/5. Hermann Nitzschke, Aus der Hundetürkei, angez. von Direktor Dr. Woldemar Haynel in Linden b. Hannover ... 462
Buchners Leitfaden der Kunstgeschichte, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf ... 686
Budde, G., 1. Aktuelle pädagogische Reformfragen. 2. Allgemeine Bildung und individuelle Bildung in Vergangenheit und Gegenwart, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin ... 94
—, Das Gymnasium des 20. Jahrhunderts, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin ... 97
Burnand, Eugène, Die Gleichnisse Jesu, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf ... 689
Capitaine, W., Kirchengeschichte für die Mittelklassen höherer Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Dr. Noryskiewicz in Schrimm ... 335
Catullus, s. Gedichte des Catullus.
Cauer, P., Die Kunst des Übersetzens, angez. von Professor Direktor Dr. L. Ehrenthal in Halberstadt ... 112
— —, Das Altertum im Leben der Gegenwart, angez. von Direktor a. D. Geh. Reg.-Rat Dr. F. Thümen in Naumburg a. S. ... 556
v. Christ, Wilhelm, Geschichte der griechischen Literatur, angez. von Dr. K. Münscher, Professor an der Universität Münster ... 478
Clausnitzer, E., s. Pädagogische Jahresschau.
Conwentz, H., Beiträge zur Naturdenkmalpflege, angez. von Oberlehrer Dr. W. Günther in Halle a. S. ... 636
Cornelius, H., Elementargesetze der bildenden Kunst, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Aug. Schoop in Düren ... 609
Cunz, Th., Geschichte der Philosophie in gemeinverständlicher Darstellung, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas † in Köslin ... 272

Seite

Dahl, F., Anleitung zu zoologischen Beobachtungen, angez. von Oberlehrer Dr. Pfuhl, Professor an der Akademie Posen 416
Deckelmann, H., Die Literatur des neunzehnten Jahrhunderts im deutschen Unterricht, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 617
Descartes, R., Philosophische Werke, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas † in Köslin 273
Diekmann, F., Das apologetische Lehrverfahren im evangelischen Religionsunterricht höherer Schulen, angez. von Oberlehrer Professor Rudolf Peters in Düsseldorf 613
Dohse, Richard, Fritz Reuter, angez. von Direktor Dr. P. Lorentz in Spandau 476
Dörwald, P., Der hebräische Unterricht, angez. von Direktor H. Richert in Posen 460
Dreger, A., Die Berufswahl im Staatsdienst, angez. von Direktor Professor Dr. Max Nath in Pankow 318
Eckertz, Erich, Nietzsche als Künstler, angez. von Oberlehrer Dr. Hans Weichelt in Marburg 46
English Education, angez. von Oberlehrer Dr. Herm. Sommermeier in Halberstadt 699
Euler, C., Turnunterricht, s. C. Roßow.
Fehrmann, A., und P. Meynen, Turnen und Sport an deutschen Hochschulen, angez. von Oberlehrer Professor H. Wickenhagen in Groß-Lichterfelde 60
Feldhaus, F. M., Ruhmesblätter der Technik von den Urerfindungen bis zur Gegenwart, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Professor Dr. J. Norrenberg, vortragendem Rat im Kultusministerium in Berlin. (S. auch Berichtigung S. 288) 120
Festschrift, dem König Wilhelm-Gymnasium zu Magdeburg zur Feier seines 25 jährigen Bestehens Ostern 1911 dargebracht, angez. von Direktor Dr. H. Bernhardt in Soest 548
Feuerbach, Anselm, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 49
Finsler, G., Homer in der Neuzeit von Dante bis Goethe, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Carl Rothe in Berlin-Friedenau 557
Flaxmann, John, Zeichnungen zu Sagen des klassischen Altertums, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 47
Floericke, K., Säugetiere fremder Länder, angez. von Oberlehrer Dr. G. Klatt in Görlitz 282
Foltz, O., Gedanken des Pädagogen und Philosophen Herbart, angez. von Oberlehrer Dr. Gustav Humpf in Elmshorn 334
Francke, K., Die Kulturwerte der deutschen Literatur in ihrer geschichtlichen Entwicklung, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 106
Frank, P., Kleines Tonkünstlerlexikon, angez. von Gesanglehrer Traugott Heinrich in Berlin 220
Franke, F., J. F. Herbart, Grundzüge seiner Lehre, angez. von Oberlehrer Dr. Gustav Humpf in Elmshorn 334
Freudenberg, Alwin, Aphorismen aus der Pädagogik der Gegenwart, angez. von Direktor a. D. Geh. Reg.-Rat Professor Dr. Heinrich Schröer in Posen 608
Freytag, H., Aus Ernestinischer Vergangenheit, angez. von Direktor Professor Dr. H. Gerstenberg in Hamburg 628
Friedrich der Einzige. Ein Charakterbild des großen Königs in seinen Worten, zusammengestellt von A. Kannengießer, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 53

Seite

Gabriel, Paul, Euckens Grundlinien einer neuen Lebensanschauung und sein Verhältnis zu J. G. Fichte, angez. von Dr. Otto Braun, Dozent an der Universität Münster i. W. 393
Gasch, R., Geschichte der Turnkunst, angez. von Oberlehrer Professor H. Wickenhagen in Berlin-Lichterfelde 220
Gedichte des Catullus, übersetzt von W. Amelung, mit Einleitung von Fr. Spiro, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias 559
Geffken, H., M. Rade, K. Sell, F. Traub, Die Religion im Leben der Gegenwart, angez von Direktor H. Richert in Posen 459
Genethliakon, Carl Robert zum 8. März 1910 überreicht von der Graeca Halensis, angez. von Oberlehrer Dr. J. Moeller in Halle a. S. 278
Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit, s. Helmold.
Gesundbrunnen 1913, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 618
Giese, F., Der Beamtencharakter der Direktoren und Oberlehrer an den nicht vom Staate unterhaltenen höheren Lehranstalten in Preußen, angez. von Assessor Irmer, Verw.-Rat und Justitiar beim Provinzial-Schulkollegium in Cassel. 208
Glauning, F., Didaktik und Methodik des englischen Unterrichts, angez. von Oberlehrer Professor Dr. A. Rohs in Crefeld 406
Gockel, A., Schöpfungsgeschichtliche Theorien, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg 684
Gomperz, Th., Griechische Denker, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas † in Köslin 322
Gonser, Immanuel, Alkoholgegnerische Unterweisung, angez. von Oberlehrer Professor B. Habenicht in Linden-Hannover 61
v. Görres, Josef, Ausgewählte Werke und Briefe, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 696
Goethes sämtliche Werke, Jubiläumsausgabe, Registerband, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 696
Gothan, W., Botanisch-geologische Spaziergänge in die Umgebung von Berlin, angez. von Oberlehrer Professor Dr. K. Fricke in Bremen 58
Graebner, Paul, Taschenbuch zum Pflanzenbestimmen, angez. von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl, Professor an der Akademie Posen 502
Graf, Alfred, Schülerjahre, besprochen von Dr. Jonas Cohn, Professor an der Universität Freiburg i. Br. 3
Griebel, H., Lehrbuch der Deutschen Geschichte in Verbindung mit der Geschichte Bayerns, angez. von Direktor Dr. Fr. Neubauer in Frankfurt a. M. 216
Grimm, Ludwig Emil, Erinnerungen aus meinem Leben, angez. von Direktor a. D., Geh. Reg.-Rat Dr. Fr. Heußner in Cassel 629
Grundzüge der klassischen Philologie von Berthold Maurenbrecher und Reinhold Wagner, angez. von Dr. K. Münscher, Professor an der Universität Münster (S. auch Erwiderung S. 702.) 482
Guenther, K., Tiergarten fürs Haus in Wort und Bild, angez. von Oberleher Professor Dr. R. v. Hanstein in Gr.-Lichterfelde-Berlin 634
v. Gwinner, W., Schopenhauers Leben, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas † in Köslin 327
Häberlin, P., Wissenschaft und Philosophie, angez. von Pfarrer Dr. Alfr. Heußner in Cassel 100
Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft, s. W. v. Christ, griechische Literatur.
Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre, s. Fr. Glaunig, Didaktik und Methodik und A. Matthias, Pädagogik.
Handbuch der Kirchengeschichte für Studierende, s. H. Stephan, Die Neuzeit.

Seite

Handel, O., Einführung in die Differential- und Integralrechnung, angez. von Direktor Dr. H. Steckelberg in Gronau i. W. 351
Harnack, A., Aus Wissenschaft und Leben, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 320
Hartmann, K., Humanistischer Unterricht und bildende Kunst, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 47
Heimatbücher, Berliner, angez. von Direktor Professor Dr. G. Louis in Berlin 491
Heinemann, O., Die wichtigsten Bestimmungen der preußischen Staatsbeamtengesetzgebung, angez. von Direktor Professor Dr. M. Nath in Pankow 269
Hellinghaus, Otto, Bibliothek wertvoller Novellen und Erzählungen, angez. von Direktor Dr. Joseph Riehemann in Meppen 477
Helm, G., Grundlehren der höheren Mathematik, angez. von Direktor Professor Dr. H. Thieme in Bromberg 492
Helmolds Chronik der Slaven, hrsg. von B. Schmeidler, angez. von Oberlehrer fessor Dr. Erich Schmidt † in Bromberg 51
Hense, J, Griechisch-römische Altertumskunde, angez. von Direktor Professor Dr. C. Fredrich in Cüstrin 566
Herbarts, J. F., sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge, 15. Bd.: hrsg. von Otto Flügel, angez. von Oberlehrer Dr. Gustav Humpf in Elmshorn 335
Herrig, L., La France littéraire, s. E. Pariselle.
Herrmann, P., Aufgaben aus dem Nibelungenlied, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Paul Geyer in Brieg 109
— —, Island in Vergangenheit und Gegenwart, angez. von Direktor Dr. S. P. Widmann in Münster i. W. 119
Freiherr von Hertling, Georg, Die Bekenntnisse des heiligen Augustinus, angez. von Oberlehrer Dr. W. Capitaine in Eschweiler 460
Herzog, Wilhelm, Heinrich von Kleist, angez. von Direktor Professor Dr. Hermann Gilow in Berlin 464
Hesse, R., und F. Doflein, Tierbau und Tierleben in ihrem Zusammenhang betrachtet, angez. von Oberlehrer Professor Dr. R. v. Hanstein in Gr.-Lichterfelde 572
Heussi, K., Kompendium der Kirchengeschichte, angez. von Oberlehrer Professor Lic. Dr. W. Koppelmann, Dozenten an der Universität Münster i. W. 105
— —, Dasselbe. 2. Auflage, angez. von Oberlehrer Professor Rudolf Peters in Düsseldorf 612
Heyn, F., Geschichte Jesu, angez. von Direktor H. Richert in Posen 457
Hilbert, G., Christentum und Wissenschaft, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg 684
Hildebrand, R., Gedanken über Gott, die Welt und das Ich. Ein Vermächtnis, angez. von Direktor a. D. Geh.-Rat Dr. Fr. Heußner in Cassel 395
Hoffmann, O., Geschichte der griechischen Sprache, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Dr. Fr. Heußner in Cassel 210
Hoffmann-Dennert, Botanischer Bilderatlas nach dem natürlichen Pflanzensystem. Zugleich eine Flora zur Bestimmung sämtlicher in Deutschland vorkommenden Pflanzen, angez. von Dr. W. Heering in Altona 500
Homers Werke, s. Goldene Klassiker-Bibliothek.
Horneffer, Aug., s. Antike Kultur.
Huck, A., Synopse der drei ersten Evangelien, angez. von Direktor H. Richert in Posen 456
v. Humboldt, W., Ausgewählte philosophische Schriften, angez. von Dr. Eduard Spranger, Professor an der Universität Leipzig 101
Huther, A., Über das Problem einer psychologischen und pädagogischen Theorie der intellektuellen Begabung, angez. von Direktor Dr. Friedrich Schmitz in Langenberg 606

Seite

Jacoby, A., Die antiken Mysterienreligionen und das Christentum, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Wolf in Düsseldorf 400
Jahr, W., Quellenlesebuch zur Kulturgeschichte des früheren deutschen Mittelalters, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 113
Jahresschau, Pädagogische, über das Volksschulwesen, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 550
Ide, Praktische Atmungsgymnastik, angez. von Oberlehrer Professor B. Habenicht in Linden-Hannover 61
Jerusalem, W., Die Aufgaben des Lehrers an höheren Schulen, angez. von Konrektor Dr. K. Neff in Bamberg 318
Jonas, F., Heinrich Bertram, besprochen von Direktor Professor Dr. Herm. Gilow in Berlin 32
Kabinett, Das, für kirchliche Kunst im Kollegium S. J. zu Kalksburg bei Wien, angez. von Oberlehrer Professor Franz Moldenhauer in Köln 50
Kehr, C., Volksschulunterricht, s. C. Roßow, Turnunterricht.
Kemmerich, M., Die Deutschen Kaiser und Könige im Bilde, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 53
Kesseler, K., Der Unsterblichkeitsglaube in religionsgeschichtlicher und religionsphilosophischer Betrachtung, angez. von Dr. Otto Braun, Dozent an der Universität Münster i. W. 398
Kinkel, W., Idealismus und Realismus, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas† in Köslin 323
Kinzel, Die bildende Kunst im deutschen Unterricht der Prima, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 691
v. Kirchner, O., Blumen und Insekten, angez. von Professor Dr. J. Norrenberg, Geh. Ober-Reg.-Rat und vortragender Rat im Kultusministerium in Berlin 415
Klassiker-Bibliothek, Goldene, Homers Werke in zwei Teilen, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin..... 209
Klein, F., Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland, angez. von Direktor Professor Dr. H. Thieme in Bromberg 493
Kleist, s. W. Herzog und Meyer-Benfey.
Klinghardt, H., und M. de Fourmestraux, Französische Intonationsübungen für Lehrer und Studierende, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Ernst Weber in Steglitz 560
Knabe, K., Geschichte des deutschen Schulwesens, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 683
Köhler, Brinus, Die Schilderung des Milieus in Shakespeares Hamlet, Macbeth und King Lear, angez. von Rektor a. D. Geh. Studienrat Dr. Martin Wohlrab in Dresden-Striesen 566
Kolonien, Die deutschen, angez. von Direktor Dr. W. Scheel in Nowawes bei Potsdam 489
König, E., Die Materie, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas † in Köslin 276
König, Ed., Hebräische Grammatik, angez. von Oberlehrer Professor Rudolf Peters in Düsseldorf 615
Königsweisheit des großen Friedrich, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 217
Köstlin, Friedrich, Schülerheft zur Kirchengeschichte, angez. von Oberlehrer Professor Rudolf Peters in Düsseldorf 610
Krieck, E., Persönlichkeit und Kultur, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas † in Köslin 325
Kropatscheck, s. Zeit- und Streitfragen, Biblische.
Küchler, Carl, In Lavawüsten und Zauberwelten auf Island, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Wilhelm Ranisch in Osnabrück 571

Seite

Kuhnert, Wilhelm, Farbige Tierbilder, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Höck in Perleberg 501
Kultur, Antike, hrsg. von den Gebr. Horneffer, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Wolf in Düsseldorf 403
Kultur der Gegenwart, s. U. v. Wilamowitz-Moellendorff.
Lange, K., Der Bibliothekar, angez. von Direktor der Universitätsbibliothek Dr. Fritz Milkau in Breslau 389
Lehmann, Rudolf, Erziehung und Unterricht, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 550
Lehmann-Haupt, C. F., Die historische Semiramis und ihre Zeit, angez. von Direktor Dr. S. Widmann in Münster i. W. 486
Leuchtenberger, G., Vademecum für junge Lehrer, besprochen von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Dr. F. Thümen in Naumburg a. S. 145
Levinstein, Kurt, Die Erziehungslehre Ernst Moritz Arndts, angez. von Direktor a. D. Geh. Reg.-Rat Professor Dr. Heinrich Schröer in Posen 607
Lillge, F., Komposition und poetische Technik der Διομήδους ἀριστεία, angez. von Direktor Professor Dr. Dietrich Mülder in Emden 342
Löhlein, Walther, Hygiene des Auges, angez. von Oberlehrer Dr. F. Rosendahl in Soest 503
Löns, H., Da draußen vor dem Tore, angez. von Oberlehrer Professor Dr. R. v. Hanstein in Gr.-Lichterfelde-Berlin 635
Lorenz, H., Einführung in die Elemente der höheren Mathematik und Mechanik, angez. von Direktor Dr. H. Steckelberg in Gronau i. W. 348
Lorey, W., Staatsprüfung und praktische Ausbildung der Mathematiker an den höheren Schulen in Preußen und einigen norddeutschen Staaten, angez. von Oberlehrer Professor F. Pahl in Berlin 91
Löwy, Emanuel, Die griechische Plastik, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 687
Lucerna, Camilla, Das Märchen, angez. von Geh. Reg.-Rat Professor Dr. M. Heynacher in Hannover 692
Luckenbach, H., Kunst und Geschichte, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 688
Lutz Memoirenbibliothek. Leben, Fehden und Händel des Ritters Götz von Berlichingen, durch ihn selbst beschrieben, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 116
Manderscheid, Paul, Abriß der Musikgeschichte, angez. von Gesanglehrer Traugott Heinrich in Berlin 505
Matthias, Adolf, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten, angez. von Direktor Professor Dr. E. Grünwald in Friedeberg Nm. 552
Maurenbrecher, B. und Wagner, Philologie, s. Grundzüge der klassischen Philologie.
Meinhold, Hans, Die Weisheit Israels in Spruch, Sage und Dichtung, angez. von Oberlehrer Professor Rudolf Peters in Düsseldorf 612
Meisterstücke der Bildhauerkunst, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 50
Mensch aller Zeiten, der, von H. Obermaier, angez. von Professor Dr. J. Norrenberg, Geh. Ober-Reg.-Rat und vortr. Rat im Kultusministerium in Berlin 412
Messer, A., Das Problem der Willensfreiheit, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas † in Köslin 329
Meßlény, Richard, Tell-Probleme, angez. von Professor Dr. Gustav Kettner in Weimar 463
Meth, B., Schulgeschichten aus dem alten Görlitzer Kloster, angez. von Direktor Professor Dr. M. Wehrmann in Greifenberg i. P. 454

Seite

Meyer, Chr., Geschichte Frankens, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 488
Meyer-Benfey, Kleists Leben und Werke, angez. von Direktor Professor Dr. Hermann Gilow in Berlin 464
Michelis, H., Unsere ältesten Vorfahren, ihre Abstammung und Kultur, angez. von Oberlehrer Professor Dr. R. v. Hanstein in Gr.-Lichterfelde-Berlin . 628
Moch, G., Rapport à S. A. S. le Prince Albert Ier sur une Mission à l'Etranger en vue de la Création d'un Lycée à Monaco, angez. von Direktor Fr. Kemény in Budapest 98
Moeller van den Bruck, Die Deutschen, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 213
Monatsschrift für Schulgesang, angez. von Gesanglehrer Traugott Heinrich in Berlin 507
Montgomery, M., Types of standard Spoken English and its Chief Local Variants, angez. von Oberlehrer Professor Dr. A. Rohs in Crefeld 347
Monumenta Germaniae Paedagogica, s. K. Reisinger, Dokumente.
Morgan, Th. H., Experimentelle Zoologie, angez. von Dr. W. Heering in Altona 503
Mülder, D., Die Ilias und ihre Quellen, angez. von Direktor Professor Dr. W. Prellwitz in Rastenburg i. Ostpr. 404
Müller, E., Technische Übungsaufgaben für darstellende Geometrie, angez. von Direktor Dr. P. Zühlke in Landeshut i. Schl. 498
Müller, H. F., s. Schrift über das Erhabene.
Müller, J., Von den Quellen des Lebens, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg 684
Münch, Wilhelm, Zum deutschen Kultur- und Bildungsleben, besprochen von Direktor a. D. Geh. Reg.-Rat Dr. Fr. Heußner in Cassel 225
Nathanson, A., Tier- und Pflanzenleben des Meeres, angez. von Oberlehrer Professor Dr. O. Janson in Köln 124
Natorp, P., Philosophie, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas † in Köslin 269
Natur, Die, s. E. Böse, Die Erdbeben.
Neff, K., Der Examinator, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 37
Neuendorff, E., Turnen, Spiel und Sport für deutsche Knaben, angez. von Oberlehrer Professor H. Wickenhagen in Berlin-Lichterfelde 219
— —, Hinaus in die Ferne!, angez. von Direktor Professor Dr. H. Gerstenberg in Hamburg 281
Neuendorff, R., Praktische Mathematik, angez. von Professor Dr. J. Norrenberg, Geh. Ober-Reg.-Rat und vortr. Rat im Kultusministerium in Berlin 409
Neuwirth, Jos., Illustrierte Kunstgeschichte, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 686
Nitzschke, H., s. Deutsche Bücherei.
Obermaier, H., s. Der Mensch aller Zeiten.
Pariselle, E., L. Herrig: La France littéraire. Edition abrégée, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 346
Pätzold, F., Entwürfe zu deutschen Arbeiten für Tertia bis Prima nebst einigen ausgeführten Aufsätzen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Paul Geyer in Brieg 108
Paulsen, Fr., Pädagogik, angez. von Direktor a. D. Geh. Reg.-Rat G. Leuchtenberger in Berlin-Gr.-Lichterfelde 39
— —, Gesammelte Pädagogische Abhandlungen, angez. von Direktor a. D. Geh. Reg.-Rat Dr. Fr. Heußner in Cassel 451
Pestalozzi, J. H., Über Gesetzgebung und Kindermord, angez. von Oberlehrer Dr. Gustav Humpf in Elmshorn 333
Petrich, H., Königin Luise. Ihr Leben, Wirken und Denken in 15 Geschichten, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 54

Seite

Pfeiffer, H. A., 1. Übersichtskarte des Mecklenburgischen Seengebiets und seiner Verbindungen mit Ostsee, Elbe, Havel, Oder für Schiffahrt und Wassersport, angez. von Oberlehrer Professor H. Wickenhagen in Berlin-Groß-Lichterfelde ... 56

Philippi, A., Die großen Maler in Wort und Farbe, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf ... 48

Pinski, F., Der höchste Standpunkt der Transzendentalphilosophie, angez. von Dr. Otto Braun, Dozent an der Universität Münster i. W. ... 394

Pohle, J., Die Sternenwelten und ihre Bewohner, angez. von Oberlehrer Fr. Rusch in Dillenburg, Nassau ... 121

v. Pöhlmann, Robert, Aus Altertum und Gegenwart, angez. von Direktor a. D. Geh. Reg.-Rat Dr. Fr. Heußner in Cassel ... 622

Poincaré, L., Die Elektrizität, angez. von Oberlehrer Professor H. Hahn in Berlin ... 57

Priene, Nach den Ergebnissen der Ausgrabungen der Königlich Preußischen Museen 1895—1898, angez. von Direktor Professor Dr. jur. et phil. Melchior Thamm in Montabaur ... 117

Quellen. Bücher zur Freude und zur Förderung, angez. von Oberlehrer Dr. Karl Lorenz in Hamburg ... 698

Quellen und Forschungen zur alten Geschichte und Geographie, hrsg. von W. Sieglin, angez. von Direktor Dr. S. P. Widmann in Münster i. W. ... 114 u. 488

Redslob, Ernst, Kritische Bemerkungen zu Horaz, angez. von Direktor a. D. Geh. Reg.-Rat Dr. H. Röhl in Zehlendorf bei Berlin ... 560

Rehmke, J., Die Willensfreiheit, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas† in Köslin ... 274

Rehtwisch, Th., Königin Luise, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld ... 54

—, Die Königin, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 54

Reinhardt, Karl, Die schriftlichen Arbeiten in den preußischen höheren Lehranstalten, besprochen von Direktor Professor Dr. O. Schroeder in Charlottenburg ... 641

Reisinger, K., Dokumente zur Geschichte der humanistischen Schulen im Gebiet der Bayerischen Pfalz, angez. von Direktor Professor Dr. M. Wehrmann in Greifenberg i. P. ... 455

Reukauf, A. und E. Heyn, Lesebuch zur Kirchengeschichte mit Abriß der Kirchengeschichte für höhere Schulen, angez. von Direktor H. Richert in Posen ... 459

Rolle-Sering, Gesänge für Gymnasien und andere höhere Lehranstalten, angez. von Gesanglehrer Traugott Heinrich in Berlin ... 639

Roller, Adolf Spieß, angez. von Direktor Dr. Edmund Neuendorff in Mülheim (Ruhr) ... 491

Roßow, C., Geschichte des Turnunterrichts, angez. von Oberlehrer Professor H. Wickenhagen in Berlin-Gr.-Lichterfelde ... 60

—, Zweite Statistik des Schulturnens in Deutschland, angez. von Oberlehrer Professor H. Wickenhagen in Berlin-Gr.-Lichterfelde ... 60

Rothe, C., Die Ilias als Dichtung, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin ... 110

Ruperti, O., Führer für Wanderruderer, angez. von Oberlehrer Professor H. Wickenhagen in Berlin-Gr.-Lichterfelde ... 61

Säemann, Der, Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung und Jugendkunde, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz ... 38

Säger, A., Der menschliche Körper, dessen Bau, Lebensverrichtungen und Pflege, angez. von Oberlehrer Dr. G. Klatt in Görlitz ... 121

Seite

Sammlung von Abhandlungen zur psychologischen Pädagogik, s. A. Huther, Problem.
Sammlung Göschen, s. R. Gasch, Turnkunst, Chr. Meyer, Franken, und K. Weller, Württemberg.
Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend, s. E. Neuendorff, Turnen.
Schirmer, K., Bilder aus dem altrömischen Leben, angez. von Direktor a. D. Geh. Reg.-Rat Dr. Fr. Heußner in Cassel 212
Schmid, B., Biologisches Praktikum, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg 701
Schneidemühl, G., Handschrift und Charakter, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 126
Schneider, Alb., Wirklichkeiten, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg 683
Schneider, Gustav, Lesebuch aus Platon und Aristoteles, angez. von Oberlehrer B. v. Hagen in Jena 619
Schneider, K. C., Die Grundgesetze der Deszendenztheorie in ihrer Beziehung zum religiösen Standpunkt, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg 685
Schramm, E., Griechisch-römische Geschütze, angez. von Direktor Professor Dr. C. Fredrich in Cüstrin 487
Schrift, Die, über das Erhabene, angez. von Direktor Professor Dr. R. Mücke in Hannover 394
v. Schubert, Hans, Grundzüge der Kirchengeschichte, angez. von Oberlehrer Professor Rudolf Peters in Düsseldorf 610
Schuppe, Wilhelm, Grundriß der Erkenntnistheorie und Logik, angez. von Pfarrer Dr. Alfred Heußner in Cassel 445
Schwabe, K., s. Die deutschen Kolonien.
Schwahn, W., Deutsche Aufsätze und Dispositionen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Paul Geyer in Brieg 109
Schwartz, E., Charakterköpfe aus der antiken Literatur, angez. von Dr. P. Wendland, Professor an der Universität Göttingen 403
Schwartz, J., Die Entwicklungslehre naturwidrig, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg 685
Seiler, F., Die Entwicklung der deutschen Kultur im Spiegel des deutschen Lehnworts, angez. von Direktor Professor Dr. G. Boetticher in Berlin 336
Sell, Karl, Katholizismus und Protestantismus, angez. von Oberlehrer Professor Rudolf Peters in Düsseldorf 555
Sergel, Albert, Du mein Vaterland, angez. von Direktor Dr. A. Zehme in Berlin-Wilmersdorf 618
Sering, F. W., Gesänge, s. Rolle-Sering.
Skala, R., Die Gemütsbefriedigung als Angelegenheit der Ästhetik, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas † in Köslin 331
Soergel, A., Dichtung und Dichter der Zeit, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 277
Spieß, Heinrich, Das moderne England, angez. von Oberlehrer Dr. Paul Rogozinski in Stolp i. Pomm. 569
Steinbart, Quintin, 1841—1912, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 454
Stephan, Horst, Die Neuzeit, angez. von Oberlehrer Professor Rudolf Peters in Düsseldorf 611
Strunz, Franz, Geschichte der Naturwissenschaften im Mittelalter, angez. von Direktor Dr. Friedrich Dannemann in Barmen 634

Seite

Studies in the History of Classical Teaching, angez. von Oberlehrer Dr. Herm. Sommermeier in Halberstadt 698
Stürmer, F., Exegetische Beiträge zur Odyssee, angez. von Direktor Professor Dr. Dietrich Mülder in Emden 344
Teetz, F., Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Paul Geyer in Brieg 110
Tesdorpf, W., Bilderatlas zur Einführung in die Kunstgeschichte, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 48
Thiergen, O., Methodik des neuphilologischen Unterrichts, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 345
Thiersch, Hermann, An den Rändern des römischen Reichs, angez. von Direktor Dr. F. Neubauer in Frankfurt a. M. 568
Trautmann, Moritz, Der Staat und die deutsche Sprache, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 616
Treutlein, P., Der geometrische Anschauungsunterricht, angez. von Professor Dr. J. Norrenberg, Geh. Ober-Reg.-Rat und vortr. Rat im Kultusministerium in Berlin 410
Velhagen und Klasings Volksbücher. Volksbücher der Geschichte, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin..... 280 u. 701
Violets Berufswahlführer, s. K. Lange, Der Bibliothekar
Vogt, Peter, Leitfaden der philosophischen Propädeutik, angez. von Direktor Professor Dr. G. Louis in Berlin 446
Volksbücher, Religionsgeschichtliche, s. A. Jacoby, Mysterienreligionen.
Wälde, Adolf, Das Pilzbüchlein für den Sammler und wandernden Naturfreund, angez. von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl, Professor an der Akademie Posen 501
Wanderjahrbuch, Deutsches, angez. von Direktor Dr. E. Neuendorff in Mülheim (Ruhr) 504
Weber, G., Lehr- und Handbuch der Weltgeschichte, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 55
Wege zur Philosophie, s. W. Kinkel, Idealismus, E. König, Die Materie, A. Messer, Willensfreiheit, und P. Natorp, Philosophie.
Weichers Architekturbücher. I. Meisterwerke der spanischen Baukunst, angez. von Oberlehrer Professor Dr. August Schoop in Düren..... 104
— Kunstbücher, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf .. 49
Weller, K., Württembergische Geschichte, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 488
Weniger, L., Jugenderziehung und Weiterbildung, von Direktor Dr. L. Makkensen in Gotha 449
Wickenhagen, Geschichte der Kunst, angez. von Oberlehrer Professor Dr. August Schoop in Düren 319
Wielands gesammelte Schriften, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 209
Wiese, F. G., Züge und Bilder aus dem Leben König Friedrich Wilhelm III. und der Königin Luise, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 54
v. Wilamowitz-Moellendorff, U. Die griechische und lateinische Literatur und Sprache, angez. von Direktor a. D. Geh.-Rat Dr. Fr. Heußner in Cassel 401
Wissenschaft und Bildung, s. Fr. Dahl, Anleitung.
Wolter, E., Französisch in Laut und Schrift und Grammatik der französischen Sprache, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Weber in Steglitz 218
Wulffen, Erich, Shakespeares große Verbrecher, angez. von Rektor a. D. Geh. Studienrat Dr. Martin Wohlrab in Dresden-Striesen 563

Seite

Wundt, W., Einleitung in die Philosophie, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas† in Köslin 43
Zeit- und Streitfragen, Biblische, zur Aufklärung der Gebildeten, angez. von Oberlehrer Professor Rudolf Peters in Düsseldorf 613
Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, angez. von Direktor Professor Dr. M. Wehrmann in Greifenberg i. P. 452
Zenz, W., und F. Frank, Logik und Unterricht, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas† in Köslin 44
Zepf, K., Experimentelle Einführung in die Grundlehren der Chemie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. K. A. Henniger in Charlottenburg 123
Ziehen, Julius, Aus der Werkstatt der Schule, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 551
Ziller, F., Die moderne Bibelwissenschaft und die Krisis der evangelischen Kirche, angez. von Direktor Hans Richert in Posen 104
Zimmer, H., Führer durch die deutsche Herbartliteratur, angez. von Oberlehrer Dr. Gustav Humpf in Elmshorn 334

Vierte Abteilung.

Vermischtes.

15. Allgemeiner Deutscher Neuphilologentag in Frankfurt a. M. vom 28.—30. Mai 1912 ..... 62 u. 285
Zeitschrift für „Religion und Geisteskultur“ 221
Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung 221
Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts 222
Amerika-Institut 283
Der erste Philologische Fortbildungskursus in Halle a. S., von Oberlehrer Dr. Joh. Moeller in Halle a. S. 284
Aufruf zur Begründung eines Deutschen Germanisten-Verbandes 284
Eine neue pädagogische Zeitschrift 508
Sonderausstellung „Dekorative Schrift“ 640
Bekanntmachung des Königlichen Provinzialschulkollegiums Coblenz, Über Turn- und Schwimmlehrer-Prüfung 1913 702

Fünfte Abteilung.

Sprechsaal 63. 127. 223. 510

Berichtigungen.

Oberlehrer Professor Dr. Faßbaender in Münster i. W. 287
Oberlehrer Professor Dr. Budde in Hannover 288

I. Abhandlungen.

Zehn Jahre.

Zehn Jahre sind vergangen, seitdem diese Monatschrift ins Leben getreten ist. Es geziemt sich deshalb, ein kurzes Wort zu sagen beim Eintritt in das zweite Jahrzehnt.

Die Monatschrift ist bemüht gewesen, die Aufgaben, die sie sich gesteckt hatte, nach besten Kräften zu erfüllen. Vor allem wollte sie der Weiterführung der Schulreform dienen und an ihrem Teile dazu beitragen, daß die Ausführungen des Allerhöchsten Erlasses vom 26. November 1900 im Leben der höheren Schule volle Geltung gewinnen. Der leitende Grundsatz des Erlasses — Gleichwertigkeit der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen — wurde als maßgebende Richtlinie auch für dieses neue Organ des höheren Unterrichts angenommen. Deshalb wurden Vertreter aller Schulgattungen gebeten an gemeinsamer Arbeit teilzunehmen, um durch gegenseitige Anregung und Wertschätzung und durch den Grundsatz, daß die drei Anstaltsarten sich nicht in den Bildungszielen, sondern nur in den Mitteln und Wegen zu gemeinsamen Erziehungsidealen unterscheiden, die Gegensätze zwischen der sogenannten humanistischen und realistischen Richtung zu mildern und einem versöhnlichen Ausgange entgegenzuführen.

Als weitere Aufgabe hatte die neue Monatschrift sich gesteckt, gleichsam einen ausführenden Kommentar zu bilden zu den durch Weiterführung der Schulreform geschaffenen neuen Lehrplänen und Lehraufgaben, sowie zu den Verfügungen der Zentral- und Provinzialbehörden. Da Verfügungen sich naturgemäß nur in kurzen Sätzen und knappen Fassungen bewegen müssen, galt es, diese knappen Auslassungen ihren Intentionen nach zu verdeutlichen, die Verfügungen mit frischem Geiste zu erfüllen, in lebendige Tat umzusetzen und das vertrauensvolle Zusammenwirken von Behörden und Lehrerkollegien dadurch zu fördern. Die gedeihliche Ausführung der allgemeinen Anordnungen sollte durch die individuelle Überzeugung jedes einzelnen, der zur Mitarbeit an den Aufgaben der Schule berufen ist, gesichert werden.

Eng zusammen mit jenen Aufgaben hängt ein drittes Ziel: die höhere Schule in stetiger lebendiger Fühlung mit den Fortschritten der Wissenschaft zu halten, ihr alles unpädagogische und unwissenschaftliche Banausentum fernzuhalten und in der alltäglichen Einzelarbeit die großen erziehlichen Grundsätze und die ideale Auffassung des Berufes zu kräftigen und zu festigen.

Diese Aufgaben wird die Monatschrift auch in Zukunft sich bewahren. Daß es nötig ist, das noch einmal zu klarem Ausdruck zu bringen, hat das vergangene Jahr bewiesen. Hätte man in allen Schulen, besonders in den lateintreibenden, die Bestimmungen der Lehrpläne und ihre methodischen Bemerkungen gewissenhafter und freudiger befolgt, wären nicht immer noch so viele Lehrer vorhanden, die im alten Schlendrian dahinwandeln, es wäre ein Erlaß nicht nötig gewesen, der, was die schriftlichen Klassenarbeiten anbetrifft, ernstlich auf die Lehrpläne hinweisen und nunmehr Bestimmungen treffen mußte, durch welche diejenigen, die immer noch nicht vom Geiste der neuen Lehrpläne erfüllt sind, nachdrücklich angehalten werden, sich abzuwenden von falschen Bahnen und in Geschick und gutem Willen nach denen sich zu richten, die diesen Geist schon immer in angemessenen pädagogischen Formen entfaltet haben und neuer Bestimmungen deshalb nicht bedurft hätten. „Wer nicht hören will, muß fühlen", das können diejenigen sich jetzt in ihr Tagebuch schreiben, die ohne Geschick und guten Willen den Lehrplänen von 1901 gegenüberstanden.

Der Grund, weshalb diese Lehrpläne noch immer nicht von allen so ausgeführt werden, wie sie ausgeführt werden sollten, ist ja leicht ersichtlich. Sehr viele Leute, besonders die Freunde der alten Zeit, da eine einzige Schulart und die mit dieser Art verbundene einseitige Methode und vielfach leblose Didaktik herrschte, haben gemeint, mit der Veröffentlichung der neuen Lehrpläne sei nun aber die Ruhe da, in der sie bis dahin von den Forderungen nach Reform gestört waren. Man habe nun endlich, wie man sich sinnig auszudrücken beliebte, den S c h u l f r i e d e n. Gewiß ist der Schulfrieden gut, wo er hingehört; z. B. auf dem Gebiete der Organisation. Aber in der Schule selbst, in ihrer täglichen Arbeit, in ihrer Pflicht, den Forderungen des Tages entgegenzukommen und sich beständig durch Ablegung alter Fehler und Sünden neu zu gestalten und zu reformieren, da gibt es keinen Schulfrieden; da hat das Wort Friede überhaupt leicht einen bösen Beigeschmack. Täuschen wir uns doch nicht: Zu Friedensbannern gesellen sich am liebsten diejenigen, die Behaglichkeit und Bequemlichkeit über alles lieben und in dieser Geistesverfassung nicht gestört sein mögen. Friede macht ja glücklich, aber er macht auch schwach; zu leicht verkümmert er die Menschen; an einer Kirchhofstür mag man sich dieses Wortes freuen. Über den Türen der Schulen ist das Wort angebrachter, daß das Leben, auch das Leben der Schule, ein K a m p f sein soll; ein Kampf gesunder Lehrart gegen ungesunde Pädagogik, ein Kampf gegen alle die kleinen und großen Mängel, die unserer Methodik noch immer anhaften, ein Kampf gegen die Hindernisse, die sich noch immer hier und da zwischen Lehrerauffassung und Schülerverständnis legen, ein Kampf gegen veraltete Maßnahmen und Mittel der Erziehung, ein Kampf vor allem gegen die Anschauung, als ob die Schule eine Stätte freudloser Arbeit sei und nicht eine Stätte freudigsten Schaffens.

Die Monatschrift wird sich bemühen, diesem Kampfe weiter zu dienen, wo es nur nötig ist, für die Weiterentwicklung der Schulreform, die noch lange nicht beendet ist, da noch nicht alle guten und wertvollen Gedanken der Lehrpläne und Organisationsforderungen von 1900 und 1901 zur vollen Ausgestaltung gelangt sind. Und weil diese Monatschrift eine getreue Kämpferin für vernünftige Schulreform ist, kann sie einen anderen Kampf mit gutem Gewissen immer wieder aufnehmen

gegen alle die Reformer, die in der großen Welt da draußen das große Wort führen, ohne überhaupt Kenntnis davon zu haben, welche Fülle von gesunderArbeit sich vollzieht in der Schule von heute, und ohne Gerechtigkeit zu üben dieser Arbeit gegenüber; auch gegen die Reformer, die in den sogenannten exakten Wissenschaften ihre Verdienste haben mögen, aber an historischer Objektivität einen solchen Mangel besitzen, daß sie zu exakten Originalen werden; und schließlich gegen alle die Reformer, die irgendwo und irgendwie Schiffbruch gelitten haben und dieses Unglück, das sie durch eigenes Mißgeschick sich zugezogen, der Schule, in der sie nichts gelernt und sich nicht erzogen haben, zuschreiben und in naiver Verallgemeinerung ihr eigenes Mißgeschick für ein Unglück der Gesamtheit halten.

In diesen Bestrebungen fühlt sich die Monatschrift unterstützt von immer zahlreicheren Mitarbeitern, die nicht nur aus Preußen, sondern aus ganz Deutschland sich ihr zugesellen, und sie fühlt die Pflicht, diesen und allen denen zu danken, die ihr im rüstigen Mitschaffen jetzt und in Zukunft helfen, um, wenn auch nicht in völligster Übereinstimmung, so doch in einem Sinne mit ihr zu wirken für die Freude an der Schule. Und wenn diese Freude an der Schule, wie doch zu hoffen ist, ganz allmählich mehr und mehr sich verwirklicht und wenn von dieser schönen Reform auch in die weiteren Kreise der Tagespresse und des großen Publikums sich die Kunde verbreitet, dann wird es doch eine schöne Empfindung sein ohne Liebedienerei für die Liebe zu unseren höheren Schulen mit Wort und Arbeit unermüdlich gewirkt zu haben.

Berlin. A. Matthias.

Die eigene Schulzeit im Urteil der Erwachsenen.

In einem Volke, das die Gesetzgebung direkt, die Verwaltung wenigstens indirekt beeinflußt, ist es für die Zukunft der Schule wesentlich, wie sich die eigenen Schülerjahre im Urteil des Erwachsenen darstellen. Aber jeder einzelne fühlt doch, daß seine Erfahrungen nur einen kleinen zufälligen Ausschnitt geben, er möchte sie ergänzen — am liebsten durch die Erlebnisse solcher Persönlichkeiten, die auf verschiedenen Lebensgebieten sich einen Namen errangen, die als Führer des Volkes anerkannt werden dürfen. Wir müssen daher Alfred Graf*) dankbar dafür sein, daß er eine größere Anzahl solcher Erinnerungen und Urteile zusammen gebracht hat. Nun jedoch gilt es, das gesammelte Material richtig zu gebrauchen, und dazu muß man sich darüber klar sein, wie eine solche Erinnerung, ein solches Urteil zustande kommt.

Der Laie denkt sich die Erinnerung gerne so, als werde gleichsam ein Abklatsch jedes Erlebnisses aufbewahrt und bei passender Gelegenheit herausgeholt. Er mag wohl zugeben, daß der Abklatsch im Vergleich zum Original verwaschen und farblos erscheint, daß er vielleicht auch im Lagern noch weiter an Frische und an Zahl der Einzelheiten verliert, wie etwa allmählich eine Photographie verblaßt, aber er wird annehmen, daß das Gedächtnisbild wie ein Lichtbild doch

*) Alfred Graf: Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen Fortschritt (Buchverlag der Hilfe), Berlin-Schöneberg 1912.

mindestens in den großen Umrissen erhalten bleibt. — Der Psychologe weiß, daß diese Vorstellung falsch ist.*) Wohl wirkt irgendwie jedes Erlebnis nach, aber meist in der Weise, daß es die Auffassung neuer Erlebnisse verändert. Das Kind, das einige Male ein liebes Spielzeug heruntergeworfen und zerbrochen hat, hütet sich allmählich davor, solche Dinge auf die Erde zu schleudern. Aber keineswegs bewahrt es jedes der Erlebnisse, die ihm zu dieser Einsicht verhalfen, mit allen näheren Umständen im Geiste auf. Nur vereinzelte Erlebnisse, die aus irgend einem Grunde einen besonderen Eindruck auf uns gemacht haben, bleiben als einzelne erhalten, aber auch sie keineswegs unverändert. Vielmehr wird die Mannigfaltigkeit des Erlebnisses vereinfacht, es werden dabei die hervorstechenden Züge immer mehr betont, die zurücktretenden immer stärker zurückgedrängt. Dem Dichter gleich, mit dem man sie auch sonst wohl verglichen hat, ist die Erinnerung ein Verdichter. — In unserem Falle nun handelt es sich nicht um Erinnerungen an ein einzelnes Ereignis, sondern um den Nachhall, den lange Jahre hinterlassen. Wie ein solcher sich aus weiterklingenden Grundstimmungen, aus der Überschätzung einzelner starker Eindrücke, aus dem Kontrast gegen vorausgehende oder folgende Perioden, aus dem Urteil über den Wert des in jener Zeit Erreichten zusammensetzt, wird sich schwerlich je exakt auseinanderlegen lassen. Daß es sich dabei z. T. um Erinnerungen an erlebte Gefühle handelt, vereinfacht die Sachlage sicherlich nicht. Ich vermute, daß die Gefühle in der Erinnerung noch stärker schematisiert werden als die objektiveren Wahrnehmungen und Vorstellungen — und noch mehr: die Erinnerungsvorstellungen selbst erwecken Gefühle, und diese Gefühle brauchen durchaus nicht mit den Gefühlen des Erlebnisses übereinzustimmen, an das sie erinnern. Wir können uns einer Freude schämen, einer glücklich überstandenen Gefahr, einer schweren Anstrengung freuen. Man beobachtet nun gar nicht selten, daß dieser Gefühlston der Erinnerung die Erinnerung an die früheren Gefühle fälscht.

Wenn man die von Graf gesammelten Aufzeichnungen durchsieht, so findet man darin die Spuren der schematisierenden steigernden Kraft der Erinnerung überall wieder. Ich habe das besonders bemerkt, als ich mir die Aufgabe stellte, bei jedem einzelnen Berichterstatter möglichst ein Gesamturteil herauszuziehen. Ich hatte erwartet, daß sehr viele gemischte Fälle auftreten würden, in denen man schwanken konnte, ob der Gesamteindruck ein günstiger oder ungünstiger sei. Aber dieser Vermutung zuwider überwogen die entschiedenen Urteile weitaus. Ganz sicher spielt eine Übertreibung des Kontrastes durch die Erinnerung mit, wenn bei Männern, die zwei Schulen besucht haben, der Aufenthalt an der einen Schule als ganz rosig, der an der anderen als ganz schwarz erscheint. So ist es bei den Dichtern Friedrich Huch und Börries v. Münchhausen. Auch mir selbst erscheinen, allerdings zum Teil aus Ursachen persönlicher von der Schule unabhängiger Art, meine ersten Gymnasialjahre (Görlitz) als sehr unerfreulich, während ich mich der späteren (Askanisches Gymnasium zu Berlin) mit der größten Freude erinnere. Daß sich endlich verschiedene Temperamente sehr verschieden zur Ver-

*) vgl. zum Folgenden bes. L. W. Stern: Zur Psychologie der Aussage, Berlin 1902 (Aus der Zeitschrift für die gesamte Strafrechtswissenschaft 22). Ferner die von Stern herausgegebenen „Beiträge zur Psychologie der Aussage" 1903—1905.

gangenheit stellen, daß die einen sie zu vergolden, die anderen sie anzuschwärzen, geneigt sind, ist bekannt genug. Auch Theorien, z. B. über den Wert oder Unwert der humanistischen Bildung, werden die Erinnerung notwendig färben. Gegenüber dieser Unsicherheit des bewußt Erinnerten mögen sich manche gerne in die Träume flüchten, die aus dem Unbewußten aufsteigen. Daß uns Angstträume sehr häufig in Schulstunden zurückversetzen, wird daher oft als Beweis für das Vorherrschen der Angstgefühle in jenen Jahren angeführt. Meine eigene Erfahrung macht mich gegen diese Folgerung mißtrauisch. Seit Jahren träume ich mich in Angstzuständen, als Kolleg lesend. Man könnte daraus schließen, daß ich gewöhnlich mit Angst in die Vorlesung gehe, und daß ich das Dozieren als eine Last empfinde, während durchaus das Gegenteil der Fall ist. Was mich im Traum bedrängt, ist zum Teil nie vorgekommen, zum Teil außerordentlich selten. Man sieht, wie sehr Träume trügen können.

Trotz allen Mängeln der Erinnerung scheint mir doch einiger Wert gelegt werden zu müssen auf das Gesamturteil, das sie zurückläßt, das gleichsam ein Teil unseres geistigen Organismus wird. Wir haben in ihm gewiß keine Spiegelung des Gewesenen, aber doch ein Produkt aus den Eindrücken und aus den Anlagen des Urteilenden. Freilich auch dieses Urteil ändert sich durch neue Erfahrungen, aber solche Änderungen sind sehr lehrreich, wenn sie in ihrer Eigenart erkannt werden. Ein interessantes Beispiel liefert der Naturforscher Francé; er verließ, wie er sagt, die Schule mit Groll darüber, daß sie ihm nicht das geboten habe, was er suchte, was ihn wahrhaft förderte. Im Laufe des Lebens aber hatte er Gelegenheit, viele Menschen zu beraten, die ihn um Hilfe in geistigen Nöten baten, und dieser Einblick in fremdes Geistesleben hat ihn zu einem anderen Urteil über die Schulbildung gebracht. Er erlangte die Einsicht: „Nicht das Wissen, nicht den Verstand und Charakter verdanken wir der Schule, sondern die Handhabung des Wissens." Er fand, daß fast alle, die keine reguläre Schulbildung genossen haben, der Fähigkeit ermangelten, klar zu denken und richtige Folgerungen zu ziehen.

Es soll nun versucht werden, einige Ergebnisse aus dem Material zu gewinnen, das Grafs Buch enthält. G af selbst ordnet die von ihm befragten Persönlichkeiten nach ihren Berufen. Ich habe mich daher gefragt, wie sich die günstigen und ungünstigen Urteile auf die verschiedenen Berufe verteilen. Natürlich sind für eine solche Zusammenstellung nicht alle Berichte brauchbar. Manche sprechen nur über irgend eine Einzelheit, oder berichten von einem von der Norm abweichenden Bildungsgang und mußten daher ausgeschlossen werden. Ferner können natürlich auch nur die Urteile miteinander verglichen werden, die sich auf die gleiche Schulart beziehen.

Die Zahl solcher, die nur eine Volksschulbildung erhalten haben, ist in Grafs Buch sehr gering, nur bei den bildenden Künstlern ein wenig größer. Es wäre wünschenswert, sie durch Befragung hervorragender Arbeiterführer zu vermehren. Die große Mehrzahl aller Befragten kommt aus humanistischen Gymnasien; eine verhältnismäßig kleinere Zahl aus Realanstalten. Das ist nicht zu verwundern, da ja die meisten höheren Berufe bis vor wenigen Jahren den Abiturienten der Realanstalten verschlossen waren. Grafs erste Gruppe bilden Juristen und Männer des öffentlichen Lebens, d. h. wesentlich Politiker. Dreizehn Urteile kommen hier

in Betracht von Männern, die sämtlich humanistische Vorbildung erhalten haben. Von ihnen haben sieben günstig, fünf ungünstig geurteilt; einer steht in der Mitte.*) Auch die folgenden Gruppen der Philosophen, Philologen und Theologen sind sämtlich humanistisch vorgebildet. Es sind zusammen sechzehn, von denen fünfzehn günstige Urteile über ihre Schulzeit abgeben; nur einer, Ludwig Gurlitt, urteilt ungünstig. Drei unter den Theologen machen gewisse Einschränkungen bei ihren günstigen Urteilen. Die Zahl der Mediziner und Naturforscher ist leider allzu gering, um hier in Betracht zu kommen. — Groß ist die Zahl der Dichter und Schriftsteller, die auf Grafs Frage geantwortet haben. Unter 29 humanistisch Vorgebildeten haben $9^1/_2$ überwiegend günstige, $14^1/_2$ überwiegend ungünstige Urteile gefällt. Die Halbierung bezieht sich auf einen, der zwei verschiedene Anstalten besucht hat, und über sie verschieden urteilt. Fünf Dichter haben Realanstalten besucht; unter ihnen urteilen drei ungünstig, es sind ehemalige Realgymnasiasten. Einer, der eine alte Berliner Gewerbeschule besucht hat, urteilt günstig. Unter den Schriftstellern finden sich wohl die allerschroffsten Urteile und die härtesten Ausdrücke z. B. bei Hermann Bahr und Alfred Kerr. Die übelsten Schulerfahrungen aber haben die bildenden Künstler gemacht. Sie haben auch relativ häufig die Schulart gewechselt, so daß wir $15^1/_2$ Urteile dem humanistischen Gymnasium, $5\ /_2$ den Realanstalten zurechnen müssen. Unter den humanistisch Vorgebildeten urteilt nur ein einziger, der Architekt Schumacher, günstig über seine Vorbildung $12\ ^3/_2$ Urteile sind entschieden ungünstig. Die Urteile über Realanstalten geben ein günstiges Resultat. Es sind $3^1/_2$ günstige, $^2/_2$ ungünstige Urteile. Auch hier finden wir unter den günstig Urteilenden einen Architekten, Muthesius. — Die letzte Gruppe bilden die Musiker und Bühnenkünstler. Auch sie urteilen überwiegend ungünstig. Sieben sind humanistisch vorgebildet; von ihnen gibt einer ein günstiges, vier ein ungünstiges Urteil ab, die zwei realistisch Vorgebildeten zeigen keine entschiedene Färbung.

Man sieht also, daß die Berufsgruppen sich in ihren Urteilen deutlich unterscheiden. Auf der einen Seite stehen Philosophen, Philologen und Theologen, kurz Arbeiter an Geistes- oder Kulturwissenschaften; auf der anderen Seite die Künstler, insbesondere die bildenden Künstler. In der Mitte stehen die Praktiker und Juristen. Die Ursachen dieser Verschiedenheit sind leicht zu finden. Zunächst wird man an das dem Zwange abgeneigte Naturell des Künstlers denken, und sicher spielt das eine Rolle; aber wenn man erwägt, daß unter den Schriftstellern günstige Urteile doch häufiger vorkommen, daß z. B. der Maler Wilhelm Steinhausen, eine milde und abgeklärte Persönlichkeit, sich in seinem Urteil nicht von dem seiner Berufsgenossen unterscheidet, so muß man doch noch an etwas anderes denken. Die aufs Anschauliche gerichtete Geistesart des bildenden Künstlers erhält in der Tat auf unsrer Schule nicht die geeignete Nahrung, am wenigsten auf dem humanistischen Gymnasium, eher noch auf dem Realgymnasium. Auch fehlt dem bildenden Künstler auf der Schule jede Ausbildung in den Fertigkeiten, deren

*) Bemerkenswert, weil Urteile von Praktikern so selten sind, ist das günstige Votum Johannes Kämpfs, ‚das ungünstige Müller-Meiningens. Das Oktoberheft 1911 des „Säemann“ gibt 2 günstige Urteile von Männern der Praxis über die humanistische Bildung wieder: S. 615 das von Engelbert Pernerstorfer, S. 629 das von Dernburg.

er bedarf. Durch die Reform des Zeichenunterrichts hat sich hier vielleicht einiges gebessert, aber das kommt naturgemäß in den Urteilen noch nicht zum Ausdruck. So, glaube ich, erklärt sich der Unterschied zwischen den Dichtern auf der einen, den bildenden Künstlern auf der anderen Seite.

Zwei Folgerungen möchte ich aus dieser Zusammenstellung ziehen: eine methodische für weitere Untersuchungen ähnlicher Art und eine praktische. Es wäre wünschenswert, wenn bei späteren Umfragen gerade die Berufe stärker herangezogen würden, deren Urteil schwankt. Das Lob, das Philologen und Theologen der Schule zollen, werden die Gegner nicht hoch einschätzen, da ja ihren Anlagen der Unterricht einseitig angepaßt sei. Andererseits sind die Künstler Ausnahme-Naturen, die in einer für größere Mengen berechneten Anstalt nicht in erster Linie berücksichtigt werden können. Maßgebend wäre das Urteil von Männern des praktischen Lebens, von Kaufleuten und Industriellen vor allem, dann auch von Medizinern, praktischen Juristen, besonders höheren Verwaltungsbeamten, endlich von Offizieren, soweit sie nicht aus dem Kadettenkorps kommen. Auch Naturforscher wünschte ich mehr herangezogen zu sehen*).

Meine praktische Forderung richtet sich an die Lehrer. Ich habe betont, daß die Schule für Künstlernaturen ungeeignet sein muß. Darin liegt kein Vorwurf für sie; vielmehr ist das eine notwendige Folge ihrer für alle gleichen Anforderungen, ihres auf Bildung des Intellekts gerichteten Lehrplans. Aber ein einsichtiger Lehrer vermag diese unvermeidlichen Härten zu mildern. Er kann einem künstlerisch interessierten Knaben den Stoff von der Seite nahe bringen, die ihm zugänglich ist. Gerade bei einseitigen Talenten gehört dazu oft weniger Zeit als man glaubt; denn sie erfassen einen raschen Wink mit dem sicheren Instinkte ihres Talentes. Auch das widerspenstige Wesen künstlerischer Naturen kann durch ein Wort des Verständnisses gemildert werden.**)

Der in dem Grafschen Buche vorliegende Stoff läßt sich natürlich auch nach anderen Gesichtspunkten als nach dem Berufe der Urteilenden gruppieren, und solche veränderte Anordnungen ergeben neue Ansichten. Ich will nur zwei anführen: die soziale Herkunft der Urteilenden und die Schularten, die beurteilt werden.

Nach der sozialen Stellung der Eltern kann man natürlich nicht alle Urteile einteilen, da Angaben darüber häufig fehlen. Bemerkenswert aber ist, daß Männer, die in ärmlichen und drückenden Verhältnissen aufgewachsen sind, öfters die

*) Nach dem Bericht über die Entstehung seines Buches, den Graf soeben im Säemann (Oktober 1911) gegeben hat, ist er allerdings an der einseitigen Zusammenstellung seines Materials nicht ganz schuld, er hat z. B. an 120 Kaufleute Fragebogen versandt. Immerhin wiegen schon unter den Gefragten die Gelehrten (450) und Schriftsteller (250) zu sehr vor. Es wäre in Zukunft vielleicht wünschenswert, den Fragebogen eine Notiz beizufügen, daß gerade Angaben von Männern des praktischen Lebens erwünscht seien. Wieviel Naturforscher und Ärzte unter den befragten Gelehrten waren, gibt Graf nicht an. An aktive Militärs sich zu wenden, erwies sich ihm, wie er sagt, schon nach wenigen Proben als „unrentabel".

**) Es ist bemerkenswert, daß die besten unter den Schülerromanen, Freund Hein v. E. Strauß und die hergehörige Episode aus Th. Manns Buddenbrooks, künstlerisch begabte Knaben zu Helden wählen. Auch diese Romane, besonders „Freund Hein", sind geeignet, den Blick des Lehrers für die Eigenart seiner Schüler zu schärfen.

Schule im Gegensatze dazu preisen. Unter den Malern urteilt ausnahmsweise günstig Ernst Kreidolf, den ein strenger Großvater zum Bauern erziehen wollte. Er hat eine Realschule besucht. Aber ganz verwandt ist das Urteil des auf einem humanistischen Gymnasium in Leipzig vorgebildeten Schauspielers Ferdinand Gregori, das ebenfalls sehr von dem seiner Berufsgenossen absticht. Er sagt: „Was mir die Schule noch heute in freundlichem Lichte erscheinen läßt, das ist der dunkle Hintergrund, von dem sie sich abhebt. Wir waren sehr sehr arm und pfennigweise wurde das Brot verdient." Trotzdem er sich auch an viele tote Stunden erinnert, dankt er dem Gymnasium seine geistige Elastizität. Er hebt dabei seinen willigen Schulbesuch hervor und fügt hinzu: „wieviele vergällten sich die schönen Jahre nur, weil sie sich zu nichts zwingen wollen (und das Leben zwingt später jeden) oder weil sie mit der Herde liefen, die ihnen den Haß gegen einige Lehrer und Fächer einredete." — „Ich war schon Lehrer in meiner grünsten Schulzeit, ich verstand den Jammer des Lehrerberufes von ganzem Herzen; er ist viel ärger als der des Schülertums." Ganz anders hebt sich die Schulzeit ab vom Hintergrunde eines freien Künstlerhauses. Es ist doch bemerkenswert, daß Ludwig Gurlitt erzählt: „mein lieber Vater erklärte laut vor uns, die Schulen wären Verdummungsanstalten und wir sollten die ewige Ochserei lassen. Die Ferien verbrachten wir in Schloß S. bei G. oder im Thüringer Walde in W. in ungetrübter Lust, im Sommer mit Bewegungsspielen, im Winter mit allerlei künstlerischem Treiben beschäftigt." —

Es wird besonders interessieren, wie das Urteil über verschiedene Schulen und Schularten ausfällt. Freilich läßt uns gerade hier das Material vielfach im Stiche. Auf die bemerkenswerten Beiträge zur Geschichte einzelner Anstalten kann hier natürlich nicht eingegangen werden, die Angaben über Realgymnasien und Realschulen sind wenig zahlreich und unergiebig; daher möchte ich nur einiges anführen, was über Privatunterricht und Volksschulen gesagt wird und daran Bemerkungen über einige besondere Gruppen humanistischer Gymnasien anfügen.

Eine ganze Reihe Berichterstatter sind anfangs privatim unterrichtet worden. Bemerkenswert ist das Urteil, das Pfarrer Traub über Einzelunterricht fällt, den er drei Jahre lang bei seinem Vater genossen hat. Er hebt hervor, daß Privatunterricht weit mehr anstrengt als Klassenunterricht, bemerkt aber zugleich, daß das persönliche Moment unmittelbarer Erziehung im Einzelunterricht stärker hervortritt, und daß es eine fröhlichere Sache ist, in luftiger Gartenlaube Livius zu lesen als im Lehrsaal. Ganz ohne Schulbildung ist die Dichterin Isolde Kurz aufgewachsen, die Tochter des berühmten Dichters Hermann Kurz. Sie rühmt die geistige Anregung und Frische ihres Elternhauses, aber sie beklagt die Unfähigkeit, sich in die Welt zu schicken, als ein Ergebnis ihrer Erziehung. — Für die heute so viel besprochene Frage der Einheitsschule sind die Urteile derer bemerkenswert, die in der Volksschule für den höheren Unterricht vorbereitet wurden. Sie sind im allgemeinen günstig. Ja mehrfach wird hervorgehoben, daß das Volksschuljahre schöner waren als die späteren. So sagt der Maler Slevogt, daß er die Volksschule gerne und mit Erfolg weil mit Eifer besucht habe, daß dagegen mit Eintritt in die Lateinschule die Lernbegierde schwand.

Ähnlich berichtet der Dichter Busson, daß er seine zwei Volksschullehrer, alte Tiroler, die noch ganz im alten Stile mit viel Humor und gutmütiger Strenge unterrichteten, recht gerne hatte, während im Gymnasium die Stellung zu den Lehrern sich rasch änderte. Geklagt wird einige Male über Prügeldisziplin. Aber diese Urteile stammen aus älterer Zeit,*) so von Sombart der 1863, von Gurlitt, der 1865 geboren ist. Noch weniger für heutige Verhältnisse maßgebend ist das ganz ungünstige Urteil des Juristen Kohler über eine badische Volksschule, die er während der 50 er Jahre besucht hat. Aus neuerer Zeit finde ich keine Klagen über allgemeines Prügeln, nur einzelne Prügelpädagogen haben eine üble Erinnerung auch bei solchen hinterlassen, die, wie der Zeichner Greiner, sonst der Volksschule gerne gedenken. Es ist besonders bemerkenswert, daß gerade im Gegensatze zu den ungünstigen Urteilen bildender Künstler über höhere Schulen, die bildenden Künstler, die nur Volksschulen besucht haben, günstig urteilen oder wenigstens nichts zu klagen haben. Gewiß liegt diese günstige Stellung zur Volksschule zum großen Teil daran, daß hier der Unterricht mit 14 Jahren aufhört, daß also die große Schwierigkeit in der Behandlung der nach Selbständigkeit strebenden, jungen, begabten Menschen wegfällt. Trotzdem scheint mir die wiederholt gemachte Beobachtung, daß die Stellung zu den Lehrern sogleich bei Eintritt in die höhere Schule sich verschlechtert habe, noch auf etwas anderes hinzuweisen. Ich vermute doch, daß sich hier die bessere pädagogische Bildung der Volksschullehrer geltend macht.

Unter den Gymnasien bilden die Fürstenschulen Sachsens und Schulpforta, das einst auch Fürstenschule war, eine Gruppe für sich. Drei ehemalige Schüler von St. Afra in Meißen und ein alter Pförtner haben berichtet: es sind wohl die am meisten für ihre alte Schule begeisterten Urteile. Der alte Pförtner ist U. von Wilamowitz-Möllendorf, die drei Afraner: Friedrich Naumann, der Theologe Friedrich Meyer und der Dichter Franz Adam Beyerlein. Mit zwei Vertretern der Geisteswissenschaften sind also ein Politiker und ein Schriftsteller im Preise dieser Schulen einig. Sie alle sind entschiedene Anhänger der humanistischen Bildung geblieben; dabei ist Beyerlein, wie sein Roman „Jena oder Sedan" beweist, eine zur Kritik und Opposition geneigte Natur. Kleinstädtische, streng humanistische Anstalten werden, besonders in etwas älterer Zeit, nicht selten gerühmt. — Öfters wird auch hervorgehoben, wie günstig die Verhältnisse in den oberen Klassen kleiner Gymnasien lagen, wo die geringe Schülerzahl eine individuelle Behandlung möglich machte. Der Abgeordnete Bassermann z. B. hebt das im Gegensatze zu den heutigen überfüllten Klassen hervor.

Gar nicht leicht ist es, den Inhalt der Urteile und Erinnerungen irgendwie zusammen zu fassen. Indem ich für anderes, z. B. das Verhältnis zu den Mitschülern, auf das Studium des Werkes verweise, beschränke ich mich darauf, die Urteile über hygienische Verhältnisse, über Lehrstoffe und endlich über die Lehrer kurz zu kennzeichnen. Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts stehen unter den Anklagen gegen die Schule im Vordergrund die Vorwürfe über gesundheitliche Schädigungen, bes. Überbürdung. In Grafs Buche zähle ich sieben Fälle, in denen gesund-

*) Ich habe doch auch in neuerer Zeit mancherorts von Prügel-Disziplin gehört. Wir sollten uns in dieser Beziehung nicht allzusehr in Sicherheit wiegen. Mtth.

heitliche Schädigung durch die Schule behauptet wird. Eines dieser Urteile (Ludwig Gurlitt) ist ganz allgemein, eines (Traub) bezieht sich auf eine lokale, seither gemilderte Einrichtung, das Württembergische Landexamen, eines (Bruno Wille) auf eine hygienische Einzelheit (Kurzsichtigkeit). Schwerer wiegen die Fälle, in denen von eigentlicher Überbürdung, von schwerem Zusammenbruch und tiefen Depressionen berichtet wird. Es sind v e r: der Mediziner F o r e l, der Schriftsteller F r e d, der Maler P i e t s c h und der Musiker W e i n g ä r t n e r. Dem gegenüber stehen zehn Urteile, die gesundheitliche Schädigungen durch die Schule in Abrede stellen und erklären, daß von einer Überbürdung auf der Schule nicht die Rede sein kann. (Hierher u. a. Fürst B. v. B ü l o w, F r i e d r i c h N a u m a n n, R e i n, W i n d e l b a n d, Graf K a l k r e u t h und H. M u t h e s i u s). Die Zahl der günstigen Urteile überwiegt also, aber vielleicht wäre über gesundheitliche Schäden mehr geklagt worden, wenn mehr Mediziner geantwortet hätten. Öfters beklagt wird der Mangel an körperlicher Ausbildung, nicht selten mit dem Zusatze, daß der Betreffende diesem durch Sport und Spiel einigermaßen abgeholfen habe, öfter auch mit der Bemerkung, daß das seither besser geworden sei.

Unter den Lehrstoffen möchte ich nur die am häufigsten beurteilten, die alten Sprachen und die Mathematik, erörtern. Nach dem Religionsunterricht und seiner Wirkung ist zwar ausdrücklich gefragt worden, die Antworten aber sind nicht sehr ergiebig — es läßt sich ihnen wohl nur entnehmen, daß gerade hier alles auf den Lehrer ankommt. Die größte Verschiedenheit findet sich in den Urteilen über die a l t e n S p r a c h e n. Das wird niemand anders erwarten, der irgendwie die Diskussionen über das humanistische Gymnasium kennt. Nicht ganz selten, besonders bei Schriftstellern findet man die Bemerkung, daß der Betreffende erst später wieder zur Lektüre der Alten zurückgekehrt sei, die ihm das Gymnasium verekelt habe. Die gleiche Anklage wird auch gegen den Unterricht im Deutschen und in der Religion erhoben. Auf der anderen Seite sind die sprachlichen Fächer gerade die, bei denen am öftesten eine Förderung, besonders durch einzelne Lehrer, hervorgehoben wird, und über die manche mit Begeisterung berichten. Daß das Urteil über die M a t h e m a t i k sehr häufig ungünstig lautet, liegt zum Teil an der Auswahl der Urteilenden. Es überwiegen ja weitaus philologisch-historische oder künstlerische Geister. Wenn die Zahl der Naturforscher, Techniker usw. größer wäre, so würde wohl das Urteil über den mathematischen Unterricht anders ausfallen. Immerhin ist bemerkenswert, wie oft von sonst begabten Männern die Mathematik als ein unzugängliches und qualvolles Fach bezeichnet wird.

Was endlich die einzelnen Urteile über Lehrer und die zahlreichen Lehrerporträts betrifft, so scheint mir bemerkenswert, daß gerade strenge Lehrer, und solche, die hohe Anforderungen stellten, oft gerühmt werden. — Man fühlt sich stolz, bei ihnen etwas zu leisten, und freut sich nachträglich der Anforderungen, die sie gestellt haben, und denen gegenüber man sich bewährt hat. Auch an solche, die private Tätigkeit anregten, erinnert man sich gern. So preist der Architekt Schumacher den Bremer Direktor K. Bulle, der in den oberen Klassen unter souveräner Nichtachtung des Stundenplans hier und da einen ganzen Vormittag der wohl vorbereiteten Lektüre einer griechischen Tragödie widmete. Im übrigen bestätigt mir die Lektüre, daß in dem Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler viele ganz

individuelle Momente mitsprechen. Ich wünschte, daß die Lehrer an den oberen Klassen der höheren Schulen sich das überlegten; sie würden es dann nicht so bitter empfinden, wenn ein sonst begabter Schüler in ihrem Unterrichte weniger Eifer zeigte. Ferner sind solche Erwägungen geeignet, sich gegenüber der st engen Einförmigkeit, die in der Tendenz der Staatsschule liegt, auch der von der Norm abweichenden Lehrer anzunehmen, sofern sie nur irgend etwas Positives zu bieten haben. In diesem Sinne möchte ich eine Erinnerung des Dichters Schaukal hervorheben, der einem „skurrilen Patron" besonders dankbar ist, weil der mit einem seltsam ironischen Humor begnadete Kauz seine Griechen und Römer burleskdrastisch vorspielte. Was in der Schulzeit nur eine Hetz zu sein schien, gilt dem Manne als etwas Wichtiges, als ein wirkliches Erleben der Alten.

Da die Aufzeichnungen meist Zustände betreffen, die um mehrere Jahrzehnte zurückliegen, da ferner einige Beobachter das Einst und das Jetzt vergleichen, so liegt die Frage nahe, ob sich die Schulen seither geändert haben. Graf meint in seiner kurzen Einleitung, daß manches besser geworden sei. Das ist sicher für die Schulhygiene und die körperliche Ausbildung der Schüler richtig; ebenso, wie einige Beobachter hervorheben, für die Anschaulichkeit des Unterrichts. Aber sollten diesen Errungenschaften nicht auch Verluste gegenüberstehen? Ich meine nicht Rückschritte der Allgemeinheit, wohl aber ein Seltenerwerden gewisser glänzender und für die Heranbildung höherer Intelligenzen höchst wichtiger Ausnahmen. Allerwärts, so scheint mir, wächst die Rücksicht auf die, die gerade noch knapp den Anforderungen höherer Bildung genügen können. Nicht ohne Grund fürchten sich die Lehrer, ihre Anforderungen höher zu spannen.

Das führt uns zu der Frage, ob aus den Sammlungen Grafs sich praktische Folgerungen ziehen lassen. Man muß damit, glaube ich, sehr vorsichtig sein, und ich möchte das Wenige, das ich noch sagen will, durchaus nicht als wissenschaftlich begründete Folgerung, sondern lediglich als persönliche Meinung vorbringen. Da scheint mir in erster Linie bemerkenswert, daß eine Gruppe höchst bedeutender Geister für die in so vielen Urteilen angegriffene streng humanistische Bildung entschieden eintritt. Da wir nun die Gleichberechtigung der drei höheren Schulen haben, da also niemand mehr gezwungen ist, aus äußeren Gründen das humanistische Gymnasium zu besuchen, so wünsche ich, daß man dieser Schulgattung Freiheit lasse, ihrer Eigenart wirklich zu pflegen. Was die Mathematik betrifft, so möchte ich sie trotz aller Gegner niemandem erlassen. Di Strenge der Wissenschaft lernt der junge Geist hier zuerst k nnen, hier zuerst wird ihm die wichtige Lehre zu Teil, sich nie mit dem Ungefähr zu begnügen. Aber etwas anderes ist es, ob man wirklich von allen das ganze Gymnasial-Pensum fordern soll. Die vielen Klagen über Vergewaltigung, das Lob, das so oft Lehrern gespendet wird, die die Eigentätigkeit förderten, spricht ohnedies für ein Durchbrechen des Klassensystems auf der Oberstufe, für eine gewisse Wahlfreiheit, wie sie ja heute vielfach erstrebt wird. In der Mathematik empfiehlt es sich vielleicht, für die Schwachen von der O II ab statt des weiterführenden Unterrichts einen Repetitionskurs einzurichten: sie sollten einfach die Elemente noch einmal durchmachen, wobei im Geiste des Unterrichts entsprechend dem reiferen Alter eine wissenschaftliche Vertiefung

möglich wäre. Dann würde kaum einer das Gymnasium verlassen, ohne den Segen des strengen mathematischen Erkennens erfahren zu haben.

Im allgemeinen zeigt auch diese Zusammenstellung wieder, wie verschieden verschiedene Individualitäten in den entscheidenden Jahren der Jugend auf den Zwang der Schule reagieren. Das sollte Eltern und Lehrer, vor allem aber alle, die als Verwaltungsbeamte oder Politiker über die Zukunft unserer Schulen zu bestimmen haben, nachdenklich machen. Eine Hauptgefahr der modernen Entwickelung scheint mir nämlich darin zu bestehen, daß für eine wachsende Zahl von Berufen das Abschlußexamen einer neunstufigen Vollanstalt gefordert wird. Ich sehe nicht ein, warum ein Zahnarzt, ein Tierarzt, ein Apotheker das Abiturientenzeugnis haben muß. Es sind auch wesentlich unsachliche Standesinteressen, die zu dieser Forderung führen. Man will anderen Ständen gesellschaftlich gleichstehen und man will unbequeme Konkurrenz fernhalten. Der zweite Grund verdient gar nicht berücksichtigt zu werden, der erste dagegen sollte jeden einzelnen zu einer Revision gesellschaftl cher Vorurteile veranlassen. Viel leichter würden Väter sich entschließen, Kinder, die sich vielleicht bei hervorragender Begabung nach anderer Richtung hin für die höheren Schulen nicht eignen, aus ihnen zu entfernen, wenn nicht ein immer vollständigeres Gitter von Berechtigungen dem Wildling fast alle Berufe verschlösse. Es wirkt auf den Beobachter bei näherer Überlegung geradezu grotesk, daß auf der einen Seite unsere Schule gar nicht heftig genug angegriffen werden kann, auf der anderen Seite aber eine maßlose Überschätzung der regelmäßig Vorgebildeten besteht. Ich weiß wohl, daß der moderne Großstaat das Berechtigungswesen nicht entbehren kann, aber es muß dafür gesorgt werden, daß immer Lebenswege offen bleiben für die oft sehr tüchtigen Männer, die einmal nicht für den regelmäßigen langen Schulweg passen.

Ich bin von Schulfragen auf soziale Erwägungen abgeglitten; das war unvermeidlich, denn unsere Schule ist viel mehr, als man oft meint, von den gesamten Zuständen der Gesellschaft abhängig. Es wäre recht gut, wenn Bücher wie das Grafsche zum Nachdenken darüber anregten, anstatt zu maßlosen und verbitternden Angriffen gegen Schule und Lehrer. Überhaupt wünschte ich, daß das Buch von verschiedenen in sehr verschiedenem Sinne gelesen und benützt würde: Von unseren Jungen — hoffentlich gar nicht. Von Eltern, überhaupt von reiferen Menschen zur Ergänzung, nicht zur Bestätigung des eigenen Urteils. Mir selbst hat das Werk in diesem Sinne genützt. Von den Lehrern aber, den jüngeren zumal, sollte das Buch gründlich studiert werden, und zwar sollten sie ihre Aufmerksamkeit gerade den Erzählungen einzelner Schulereignisse schenken, die als fördernd oder schädigend den Betroffenen ihr ganzes Leben lang im Gedächtnis geblieben sind. Daraus können sie für ihr praktisches Verhalten ungemein viel lernen, wenn sie sich durch heftige, selbst abgeschmackte Ausfälle nicht verbittern lassen. Ich weiß, daß übertriebene Anklagen den Lehrern ihr schweres Amt noch schwerer machen. Aber ich wünsche ihnen allen so viel humoristische Überlegenheit, daß sie auch in die bittersten Gegner sich noch hinein versetzen und so aus giftigen Blüten Honig saugen können.

Freiburg i. Br. Jonas Cohn.

Ein Anti-Ostwald.

Die vornehme Zurückhaltung, die die deutschen Oberlehrer in dem seit Jahren wogenden Kampfe um die Reform der höheren Schulen sich auferlegt haben, ist ihnen vielfach recht falsch gedeutet worden. Einer der hitzigsten Feinde des bestehenden Schulsystems wagte kürzlich das Wort: „Die Oberlehrer schlafen wie überall so auch in H." Er wußte recht wohl, daß sie wissenschaftlichem und pädagogischem Schaffen nicht fern stehen, und ihm war bekannt, welche Summe ehrlicher und ansehnlicher Arbeit auf den mannigfachsten Gebieten der Wissenschaft von ihnen geleistet wird, mit welchem Ernste sie sich an der Lösung der aufgeworfenen pädagogischen, religiösen und sozialen Probleme beteiligen. Sein Vorwurf galt der Vernachlässigung der höchsten Pflicht des modernen Staatsbürgers, für seine Überzeugung offen, mannhaft einzutreten. Es ist in der Tat ein häßlicher Zwang, den die Zeit auf uns ausübt; es ist weder jedermanns Geschmack noch Anlage, sich aus dem reinen Äther geistigen Genießens und Schaffens in den schwarzen Staub der Gasse zu wagen und einen Kampf um seine Ideale mit Gegnern aufzunehmen, denen zur Erreichung ihrer Ziele jedes Mittel heilig ist. So ist es wohl zu erklären, daß der „weltfremde" Oberlehrer auf all die schweren, zum großen Teil unberechtigten Vorwürfe, die gegen ihn erhoben wurden, zu lange geschwiegen hat. Nun aber die Einsicht wächst, wie großer Nachteil weniger ihm als der Stätte seiner Arbeit, der höheren Schule, aus der falschen Deutung dieses Schweigens erwächst, mehren sich die Vertreter der guten Sache unter ihnen. Solange nur ein Schulze, ein A. Bonus, ein G. Biedenkapp u. a. m. als Führer der Stürmer und Dränger erschienen und die Sache der Schulreformer durch ihre verkehrte Taktik eher gefährdeten als förderten, schien es kaum der Mühe wert, sich zu rühren. Seitdem aber eine Leuchte der Wissenschaft, ein Gelehrter von Weltruf, der Chemiker Ostwald, zum Bannerträger der fanatischen Gegner unseres höheren Schulwesens sich hergegeben hat, war es unerläßlich, zu untersuchen und das Ergebnis der Untersuchung offen vor aller Welt zu verkünden, ob Ostwalds Eingreifen in die Schulhändel berechtigt und beachtenswert ist oder nicht. Julius Ruska in Heidelberg, der Herausgeber des pädagogischen Archivs, hat nun der Tagung der Philologen und Schulmänner in Posen eine Schrift gewidmet „Schulelend und kein Ende", die eine scharfe, aber gerechte Abfertigung des berühmten Forschers enthält. Sie ist ein Anti-Ostwald in aller Form. An der Hand der beiden wesentlichsten, weitverbreiteten Schriften Ostwalds, „Große Männer" und „Wider das Schulelend", Leipzig 1909, und einiger seiner Aufsätze, die in Berliner Tagesblättern veröffentlicht wurden, prüft Ruska die Fundamente, auf denen sich das weithin strahlende und blendende Gebäude des Zorns wider die Philologen und das heutige Bildungswesen erhebt. Ruska kommt zu dem wichtigen Ergebnis, daß Schule und Haus sich durch Ostwald zu Unrecht haben beunruhigen lassen, „Wer in so skrupelloser Weise mit den Quellen umgeht, wie es Ostwald in seinen Biographien von Helmholtz, Liebig, Mayer usw. getan hat, und wer es für überflüssig hält, sich über die tatsächlichen Leistungen der Philologie an unseren Schulen und Universitäten auch

nur obenhin zu informieren, bevor er seine Gehässigkeiten in die Öffentlichkeit schleudert, der hat den Anspruch verwirkt, auf diesem Felde ernst genommen zu werden", und am Schlusse „Er darf sich nicht wundern, wenn ihm nach Prüfung seiner Leistungen die Fähigkeit abgesprochen werden muß, über die höhere Schule und ihre Lehrer zu Gericht zu sitzen". Wahrlich, deutlicher konnte nicht gesprochen, schärfer nicht die „Methode" Ostwalds zurückgewiesen werden als es in diesen Sätzen geschehen ist. Ruska muß seiner Sache sehr sicher sein, wenn er es wagt, einem so „großen Mann" so fest entgegenzutreten. Ostwalds Schwächen haben Ruska die Beweismittel an die Hand gegeben.

Das Buch Ostwalds „Große Männer" wird zuerst vorgenommen. Daß es sich bei ihm nicht um eigene biographische Leistungen Ostwalds handelt, sondern O. aus einem von andern bearbeiteten Material schöpfte, wird nur beiläufig erwähnt. Ruska ist es darum zu tun, den unglaublichen Unsinn über die Philologie und die historischen Wissenschaften, den O. der 2. Vorlesung gleichsam als Leitmotiv des ganzen Werkes vorausschickt, ins rechte Licht zu setzen. Die Schlechtigkeit unserer höheren Schulen, die Unhaltbarkeit der „philologischen Erziehung" soll sich ergeben aus der Darstellung der persönlichen traurigen Erfahrungen, die große Männer der Wissenschaften in der Schule gemacht haben, welche für ihre Entwicklung nur gefährliche Hemmnisse, aber keine Förderung gebracht hat. Wer sind die großen Männer, die Ostwald als Demonstrationsobjekte dienen müssen und welche Wissenschaften vertreten sie?

Da Ostwald die Geisteswissenschaften und ihre Sonderleistungen nicht beurteilen kann (so erklärt er selbst), trotzdem aber der Ansicht ist, daß man ihnen eine erhebliche positive Wirkung auf den menschlichen Fortschritt aberkennen müsse, schließt er Vertreter dieser philologischen und historischen Wissenschaften als ungeeignet für seine Zwecke aus und beschränkt sich für seine grundstürzenden Forschungen auf die Naturforscher, und zwar auf den engsten Kreis der Physiker und Chemiker. Erweckt schon diese Einseitigkeit und unbegründete Ungerechtigkeit gegen die historischen Wissenschaften wie gegen alle anderen Arbeitsgebiete, die einer reicheren Vorbildung bedürfen, wenig Vertrauen zu den Fundamenten Ostwaldscher Beweisführung, so wendet man sich völlig von ihm ab, wenn man Ruska daran erinnern hört, daß die Eigenschaften des Charakters, die wir von großen Männern fordern, und die Bedingungen, unter denen große Männer heranreifen, sich nicht mit denen decken, die für einseitig begabte Forscher nützlich sein mögen. Wenn es daher Ostwald auch gelingen sollte, nachzuweisen, daß die von ihm aufgeführten Forscher unter der Schule an ihrem Geist Schaden genommen haben, so folgt aus solchen Darlegungen gewiß noch nicht die Notwendigkeit, auch die Erziehung zukünftiger großer Männer durch die höhere Schule gefährdet zu glauben. Das ist schon ein gewaltiger Irrtum.

Wie steht es nun aber mit Ostwalds großen Männern, die er als Zeugen gegen die heutige höhere Schule vorführt. Von den sechs Forschern, H. Davy, Jul. Robert Mayer, M. Faraday, J. Liebig, Gerhardt und Helmholtz, müssen nach Ruskas Untersuchungen der Quellen als völlig belanglos für die Streitfrage ab-

gewiesen werden der Engländer Davy, der „in den achtziger Jahren des — achtzehnten Jahrhunderts eine miserable Schule besuchte", richtiger sie mied und wild aufwuchs; der Engländer Faraday, der „mit notdürftiger Volksschulbildung sich durch rastlosen Eifer emporarbeitet"; der Schwabe Mayer, der 1832 seine Reifeprüfung auf dem Gymnasium bestand, nachdem er auf der Schule nicht, wie Ostwald behauptet, „sehr schlechtes", sondern wie andere Durchschnittsschüler, teils sehr Mittelmäßiges (in den alten Sprachen), teils Gutes (in der Mathematik) geleistet hatte und der Elsässer Gerhardt, der auf der Schule keine Schwierigkeiten gehabt hat. Bleibt Liebigs, eines abnorm einseitigen Forschers vor 40—50 Jahren gefälltes Urteil über die Zustände in der damaligen Schule, das aber durchaus nicht als eine Verurteilung des damaligen Gymnasiums ausgegeben werden darf. Liebig fühlte es selbst, daß zu einer Zeit, wo an den meisten Universitäten noch kein eigener Lehrstuhl für Chemie bestand, die Schule gewiß nicht verantwortlich gemacht werden konnte, wenn sie nicht einer so exzeptionellen Leidenschaft für chemische Dinge Rechnung trug. Auch er wird also von Ostwald widerrechtlich als Kronzeuge gegen die höhere Schule zitiert. Noch gewaltsamer verfährt Ostwald mit Helmholtz*) Schulleben und Schulleistungen. Dessen Äußerungen über die „langweiligen" Autoren Cicero und Virgil sind Ostwald natürlich sehr willkommen, „um die Abneigung des geborenen Naturforschers gegen die philologische Verschulung" zu erhärten. Daß aber das Primazeugnis Helmholtz' seine Fortschritte im Latein, Griechisch, Hebräisch, Mathematik und Physik als gut, in Geschichte und Geographie als recht gut bezeichnet, daß er in der Reifeprüfung glänzend bestand, glaubt Ostwald einfach verschweigen zu dürfen, ebenso die Worte des großen Forschers über den Sprachenbetrieb auf der Schule, den er, Ostwald, ja am liebsten gänzlich beseitigt sähe: „Man bestrebte sich, uns viel lesen zu lassen, und schließlich konnten wir die Schriftsteller, für die wir etwas eingeübt waren, mit Leichtigkeit lesen, und haben auch privatim teils dies getan, teils daneben noch fremde Sprachen getrieben. Ich habe Englisch und Italienisch auf der Schule getrieben, auch Hebräisch mitgemacht. Sogar Arabisch habe ich in Prima angefangen, und das alles ging ganz gut nebenbei."

*) Mit Helmholtz hat Ostwald einen recht unglücklichen Griff getan. Auf der Schulkonferenz vom Jahre 1890 hat Helmholtz von den Männern exakter Wissenschaft wohl die begeistertsten Worte für klassische Bildung gesprochen. Ich gebe hier nur wenige Ausschnitte und verweise für gründliches Quellenstudium auf die Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 1891. Wilhelm Hertz (Bessersche Buchhandlung) S. 202 ff. Also: „Als das beste Mittel, um die beste Geistesbildung zu erteilen, können wir für bewährt nur das Studium der alten Sprachen betrachten: aber ich muß sagen: die Zwecke, die ich selbst im Auge haben würde und die mir als die wichtigsten erscheinen, sind allein mit dem Griechischen verknüpft, auch das Lateinische scheint mir nur eine Nebenrücksicht zu verdienen . . . . . Nun muß ich zunächst sagen, was die Mediziner anbetrifft, so habe ich durchaus gefunden, daß für die Intelligenten, welche auch meist fleißig gewesen waren, die bisherige Ausbildung auch in der Mathematik vollkommen genügend gewesen ist. . . . . Aber ich muß immer sagen, der Wert der eigentlichen Blüte der klassischen Studien erscheint mir so hoch, daß ich vorziehen würde, doch auch mit einigen Opfern die klassischen Studien festzuhalten, soweit es festgehalten werden kann." Ist das „Abneigung gegen philologische Verschulung?"

Mtth.

Schließlich hat Ostwald auch mit Mayers Mißgeschick auf der höheren Schule ganz und gar kein Glück. Interessant sind die Aufzeichnungen G. Rümelins, die Ruska in unverkürzter Form den Auslassungen eines Rolfs, Weyrauch und Ostwald gegenüberstellt. Diesen Passus (S. 35—43) muß man bei Ruska selbst nachlesen, um sich davon zu überzeugen, wie unwissenschaftlich Ostwalds Methode ist, aus den vorhandenen Quellen herauszugreifen, was seine Meinung stützt, wegzulassen, was sich nicht eignet zur Ausschlachtung gegen die philologische Erziehung.

Ostwald hat sich gewiß selbst nicht verhehlt, daß sein Versuch, durch seine „großen Männer" die Organisation der höheren Schulen zu erschüttern und die Philologen als kulturfeindlich abzutun, noch nicht ausreiche, daß bei Entscheidung prinzipieller Fragen die unangenehmen persönlichen Erfahrungen einzelner nicht maßgebend sein können. Er ist darum bemüht, die Gemeinschädlichkeit des Sprachunterrichts aus den in ihm selbst liegenden Merkmalen zu beweisen. Gestützt auf ein die „einfältige klassische Erziehung" verdammendes Urteil Darwins, hebt er den unbedingten Gegensatz hervor, in welchem der Geist der klassischen Schule zum Geist der Entwicklung stehe, da er die Selbständigkeit des Denkens, die Fähigkeit, Tatsachen zu beobachten und aus ihnen richtige Schlüsse zu ziehen, vernichte, die jener fördere. Ihm erscheint es als eine Vergewaltigung der jungen Geister, wenn sie bis zum 19. Lebensjahre zurückgehalten und gezwungen werden, einen Unterricht aufzunehmen, der ihnen ohne Wahl und ohne ihre Zustimmung gegeben wird. Er hält es für zweifellos, daß, wenn den Schulen die Möglichkeit gegeben wäre, durch ein Votum das Latein abzuschaffen, dieses nicht einen Tag länger bleiben würde. Er nennt das Latein das schlimmste Hindernis wahrer Bildung, da es von begrifflicher Klarheit ebenso weit entfernt sei wie eine Schutthalde von geometrischer Regelmäßigkeit.

Ruska hat für Ostwalds Auffassung von dem klassischen Bildungsideal nur die Bezeichnung „Blödsinn", ein hartes Wort, aber die richtige Antwort auf Ostwalds Schmähungen gegen die ihm so verhaßten Philologen. Ruska kreidet es ihm in belustigendem Tone an, daß er zum 3. Male den um 100 Jahre zurückliegenden Bildungsgang eines Engländers gegen die heutigen Schulen ausspielt, die außer Latein und Griechisch doch noch einige andere Kenntnisse vermitteln, während Darwin tatsächlich in seiner Schule von Mathematik und Naturwissenschaft nichts zu hören und zu sehen bekam. Gegenüber der Karikatur, die Ostwald von den höheren Schulen entwirft, erinnert er daran, daß selbst an den klassischen Gymnasien heute die Schüler bis an die Methoden und Betrachtungsweisen der höheren Mathematik herangeführt werden, daß Physik und Chemie in den Oberklassen auf die beschreibenden Naturwissenschaften in den mittleren und unteren Klassen folgen, daß der Geschichte auch der neuesten Zeit ein breiter Raum gegönnt ist, daß man mit ihr lehrplanmäßig Bürgerkunde verbindet, Geographie nicht ohne Beachtung der geologischen Entwicklung lehrt und in Zeichnen, Singen, Orchesterübungen, Turnen, Spielen, Rudern Auge und Hand, Kehle und Ohr, Mut und Entschlossenheit bildet.

Ruska hätte hier schärfer betonen sollen, daß das Verfahren Ostwalds typisch

ist für die Schulreformer schlimmster Art, daß sie einzelne Vorkommnisse und Erfahrungen in gröblicher Weise verallgemeinern, daß sie geflissentlich ignorieren, was die tüchtigen unter den Oberlehrern — und ihre Zahl ist fürwahr nicht so klein, wie unsere Feinde behaupten — für die zeitgemäße Umgestaltung des Unterrichts im letzten Jahrzehnt getan*), wieviel Liebe und Achtung der gute Lehrer auch heute noch genießt. Sie übersehen, ob absichtlich, ob nicht, daß die Frage der Schulreform zum guten Teile stets durch die Auslese der Lehrkräfte bedingt werden wird.

Mag einmal eine Schule kommen mit einem Lehrplan, wie ihn Ostwald und seine Freunde im Interesse der deutschen Jugend träumen, auch sie werden Lehrer, Menschen beschäftigen müssen, deren Eigenschaften den Schülern Anlaß zu Verstimmungen, Reibungen, zu heftigen Angriffen bieten. Auch dann wird es Schüler geben, die sich von dem in der Zukunftsschule dargereichten Trank nicht befriedigt fühlen und ihre Vorwürfe gegen das dann geltende System erheben werden. Ruska trifft den Nagel auf den Kopf, wenn er (S. 67) ausruft: „Eine gesunde Jugend läßt sich für alles begeistern; ob für Latein oder Chinesisch, Mathematik oder Chemie, das ist ihr ziemlich einerlei, wenn nur der Lehrer zu fesseln versteht und die Jugend zu nehmen weiß.“ An solcher Begeisterungsfähigkeit, an herzlicher Freude an vielem, was die höhere Schule von heute bietet, fehlt es, das sei zur Ehre auch unserer heute oft als dekadent und angefault verschrieenen Jugend ausdrücklich und freudig anerkannt, auch heute nicht. Das hat das kürzlich erschienene Buch „Schülerjahre“ (Hilfe-Verlag) in zahllosen Dokumenten des Dankes gegen die Schule neben nicht wenigeren des Hasses gegen Schule und Lehrer deutlich bewiesen.

Am Ende seiner Schrift wendet Ruska sich gegen die Forderung Ostwalds, den Sprachenbetrieb aus der höheren Schule zu entfernen. Ihre Begründung zeigt Ostwalds, von ihm selbst eingestandene, Verständnislosigkeit gegenüber dem Wesen der Sprache in herrlicher Nacktheit: „Sprachen sind als Mittel formaler Bildung absolut wertlos. Der Geist kann durch sie nicht zur Logik erzogen werden. Damit man an einem Material Logik lernen kann, ist notwendig, daß dieses Material selbst logisch ist.“ Da diese Worte in dem gegebenen Zusammenhang nichts bedeuten können, wenn nicht: Das Material der Sprache ist unlogisch, das der Naturwissenschaft ist logisch“, so stellt Ruska eine Probe mit der Chemie an, die als Material für die Bildung der Logik großer Männer von Ostwald in erster Linie herangezogen werden würde. Wundervoll ist es, wie Ruska Ostwalds Ausführungen (in seiner Schule der Chemie) über die Eigenschaften und Veränderungen des Schwefels kommentiert, wie er aus dem Vergleich der Mittel der Verbindungsgewichte von Chlor und Brom und Chlor und Jod u. a. m., Erscheinungen der Chemie und Botanik, die Tatsache festlegt, daß

*) Daß die freie Wahl der Fächer den Primanern mehrerer sächsischen und preußischen Gymnasien seit einigen Jahren zugestanden ist und von dieser Freiheit reichlich Gebrauch gemacht wird, ist eine der Tatsachen, die für Ostwald nicht existieren.

das Material der Naturwissenschaft nicht logisch, sondern empirisch ist, also sich um keinen Deut besser als das Material der Sprachen zur formalen Bildung eignet. Wenn Ruska des weiteren der Behandlung der Sprachen auf den höheren Schulen, im Vergleich zu der der Naturwissenschaft, einen gleich hohen, wenn nicht größeren Wert zuspricht, indem er darlegt, daß die Gesetze für die Entwicklung der Sprache so streng seien als nur ein Naturgesetz sein kann, wenn er die Fülle der interessantesten kulturhistorischen, psychologischen und ästhetischen Beobachtungen, die sich aus dem Sprachenbetrieb ergeben, preist, so bin ich überzeugt, daß er bei Ostwald und seinen Freunden kein Gehör findet. Ist doch für sie das Wunder der Sprache, die höchste Schöpfung des menschlichen Geistes — ein Schutthaufen! Oder aber sie bezweifeln zum mindesten, daß der heutige Sprachenbetrieb seinem Ziel logischer Schulung auch nur nahe kommt. Entgegen dem Durcheinander von unberechtigten Anklagen und übertriebenen Forderungen und nach der negativen Mühe der Abwehr stellt Ruska — und das ist der positive Ertrag seiner Schrift, klipp und klar die Aufgabe der höheren Schule dar, wie auch unsere Zeit sie fordert. „Sie hat der Bildung unserer Jugend (auch der in ihr verborgenen dereinstigen großen Männer) zu dienen, indem sie die Schüler mit den wesentlichen Komponenten des heutigen geistigen Lebens nach Inhalt, Quellen und Arbeitsmethoden so weit vertraut macht, daß jeder Abiturient in den Stand gesetzt wird, an diesem geistigen Leben teilzunehmen und nach eigener Erkenntnis in seine Fähigkeiten sich seinen besonderen Beruf zu wählen." „Sie dient der Erziehung, indem sie durch Anleitung zu methodischem Arbeiten, durch Nötigung zur Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt ihnen diejenigen Gewöhnungen und Charaktereigenschaften in das Leben mitgibt, ohne die nie und nirgends ein dauernder Erfolg erreicht wird."

Sehr dankenswert ist, daß Ruska einmal die Schwierigkeiten aufdeckt, die den höheren Schulen im besonderen erwachsen. Während die Volksschule es mit Kindern zu tun hat, die Hochschule mit jungen Leuten, die sich zumeist über ihren Beruf klar sind und des Zwanges entraten können, muß die höhere Schule — und das wird nie anders werden, selbst bei ihren willigen und begabten Schülern mit den noch so unendlich problematischen Jahren der Pubertät und werdenden Reife rechnen. Aus dieser Stufe erstehen uns die meisten Nörgler und Feinde, alle die talentlosen und eingebildeten, die trägen und störrischen Gesellen, die sich dem so heilsamen Zwang zur Selbstzucht und Arbeit am liebsten entziehen. Sie und überhaupt alle wider Willen und Anlage in die höheren Schulen durch die Torheit ehrgeiziger Eltern hineingepferchten Schüler müssen bei der Prüfung der Beschwerden gegen die höhere Schule ausgeschaltet werden. Für sie bedeutet ja jede Schule einen unerträglichen Zwang. Jedenfalls sind sie nicht fähig, aufzunehmen, was die höhere Schule bieten muß, will sie ihren vorhin erwähnten doppelten Zweck erfüllen.

Ruska behandelt von diesem Gesichtspunkt aus den Wert der einzelnen Fächer, Religion, Naturkunde, Geographie, Geschichte. Wie sie, will auch die klassische Philologie nichts anderes als das ganze geistige Leben der Völker in seiner Entwicklung und seinem geschichtlichen Wirken erforschen. „So wenig die Naturwissenschaft sich mit Abbildung von Pflanzen und Skizzen von Experimenten

begnügen kann, so wenig kann in der höheren Schule auf die Lektüre der Originalwerke der alten und neuen Literatur verzichtet werden.“ Wir stimmen ihm durchaus zu, es ist ein großes Gut, das wir in der Gleichberechtigung unserer höheren Schulen haben, die jedem Schüler, je nach seiner Anlage, ermöglicht, seine Vorbildung in einer historischen oder einer naturwissenschaftlich-mathematischen Richtung zu gewinnen. Wo infolge der unrichtigen Schulwahl eine solche Wahlfreiheit dem Jüngling genommen ist, sollte sie, das ist unsere Meinung, durch Einrichtung von Parallelklassen oder durch Gabelung der Prima ihm baldigst gewährt werden. Die Durchführung der Ideen Ostwalds aber würde der allein selig machenden naturwissenschaftlichen Schule das Privilegium übertragen, das man sich glücklich schätzt, dem humanistischen Gymnasium des 19. Jahrhunderts eben entwunden zu haben. Das würde für alle, denen die Naturwissenschaften nichts ihrer Geistesrichtung Korrelates bieten, dieselbe Knechtung bedeuten, die für die Freunde der Naturwissenschaft der Zwang zur Beschäftigung mit den Sprachen bedeutet. Eine Einheitsschule für unsere heranreifenden Jünglinge, eine Uniformierung der Bildungsanstalten für die so verschieden gearteten Geister würde eine widernatürliche Einrichtung werden, deren Verfall in kürzester Zeit eintreten müßte. Diese gefahrvollen Folgen der Ostwaldschen Bestrebungen in aller Schärfe gezeigt zu haben, ist ein unleugbar großes Verdienst des Ruskaschen Anti-Ostwald.

Bremen. L. Koch.

Weitere und engere Grenzen für das Extemporale.

Zum Erlaß des Herrn Kultusministers.

Ganz unbestreitbar: die höchstgeschätzte und dabei bestgehaßte Arbeit in der höheren Schule ist das Extemporale.

Es mußte beides werden durch die Art und Weise, wie man es — in den letzten Jahren sogar gegen die behördlichen Verfügungen — zuweilen handhabte; denn es war und ist lange nicht mehr das, was im Namen liegt, was es am Anfange auch war, und was es eigentlich immer hätte bleiben sollen: eine unerwartete Probe auf das Verständnis des Durchgenommenen ohne hochnotpeinliche Konsequenzen; sondern es war eine regelmäßig und in kürzeren Zwischenräumen wiederkehrende Arbeit geworden, die — auf Grund des Durchgenommenen allerdings, aber mit zu weitgehender Forderung — schließlich einen Beweis dafür erbringen sollte, ob und wie das junge Gehirn die Sprache aus sich selber heraus nachschaffen könnte. Eine gewisse Langsamkeit, innere Schwerfälligkeit oder Scheu des Schülers, ein schwaches Gedächtnis, eine nach anderer Seite hingehende Begabung, wohl auch zu große Jugendlichkeit bei gleichwohl normaler Beanlagung, alles das zusammen oder einzeln verhinderten oft einen guten Ausfall solcher Arbeiten. Zudem konnten diese noch um ein Bedeutendes erschwert werden durch unnütze Gedankentiefe, durch zu schnelles Diktieren und nicht selten dadurch, daß der Lehrer, wenn auch in bester Absicht, zu wenig aus dem zur Vorbereitung aufgegebenen Pensum in die Arbeit hineinbrachte. Es ist wohl bedauerlicherweise auch nicht abzustreiten,

daß ein Lektürestück zur Durcharbeitung aufgegeben wurde, während schließlich das Extemporale von jener Lektüre nichts brachte. Oder es wurde zur Vorbereitung zu viel aufgegeben. Oder gar nichts.

Eins war dabei zu tadeln wie das andere, und Verzagtheit, dumpfe Gleichgültigkeit, unruhige Sorge konnten sich so in die Klasse einschleichen. Gerade die gewissenhaften Schüler betrachteten den Extemporaletag oft als *diem atrum*, und nicht wenige Eltern — unbewußt mitschuldig durch Vorurteil, Sorge oder Ehrgeiz — mußten mit Schrecken sehen, wie das Kind vor lauter Extemporaleangst am Abend vorher nicht einschlafen konnte, am Morgen mit Grauen erwachte. Und auch moralische Schäden sind hier nicht abzuleugnen: viele Jungen glauben sich in der Extemporalestunde zum Betrügen berechtigt, und die meisten zeigen die korrigierte Arbeit nachher zu Hause — aus Furcht vor der elterlichen Entrüstung — nicht vor und haben doch das richtige und peinliche Gefühl, damit ein Unrecht zu begehen.

Der Erkenntnis dieser Schäden konnten sich doch wohl nur wenige verschließen. Indessen, die durch das Extemporale gewonnene, allem Anscheine nach klare Einsicht in den Wissensfortschritt und den Unterrichtserfolg und das sichere und schnelle Einheimsen von scharf abgegrenzten Prädikaten gegenüber den spärlich eingehenden und unbestimmten in der Lektüre sicherten dem Extemporale auch bei seinen ehrlichsten Gegnern einen gewissen Wert; die bequeme Abstufung aber, die sich durch die Fehlerzahlen ganz ungesucht herstellte, und vor allen Dingen auch dieses scheinbar außerordentlich gerechte Messen der Schüler mit einem und demselben Maße und in ein und derselben Zeitlänge veranlaßte sogar viele Lehrer, für die Beurteilung des Schülers im Laufe und — als Summe — am Ende des Semesters das Extemporale zugrunde zu legen. Wohl auch manchmal n u r das Extemporale als einzigen Wertmesser, neben dem Leistungen anderer und nicht so sicher zu buchender Art zurücktraten und sogar bis zu einem Nichts verblassen konnten. —

Mangelhafte Extemporalien also schienen den Schüler am Aufsteigen in die nächste Klasse zu hindern, und die Eltern glaubten sich zu der Annahme gedrängt, daß für die Versetzung ihrer Söhne eben n u r das Extemporale maßgebend sei. Das wirkte natürlich auch tiefer noch zurück auf das Elternhaus: nach dem Ausfall dieser Arbeiten wurde der Junge schließlich nicht bloß in der Schule, sondern auch im Leben der Familie eingeschätzt; Verstimmung und Unfrieden wurden dadurch in das Elternhaus getragen, und nicht selten gestaltete sich so das Leben eines armen Schächers von Extemporalisten für viele Jahre seiner Jugend hindurch recht freudlos. Dabei leistete das Extemporale für die Wissensentwicklung der Schüler doch nur den kleinsten Bruchteil von dem, was nach diesen Schäden und nach der darauf verwendeten Zeit billigerweise hätte erwartet werden müssen.

Alle diese Erwägungen nun über das Extemporale und die ungesunde, allseitige Nervenanspannung vollends, die — in Schule und Haus — durch seine übertriebene Bewertung entsteht, mußten über kurz oder lang und nach vielen Hin- und Herbestimmungen bei der Behörde zu dem Versuche führen, diese Bewertung auf ein richtiges Maß herunterzudrücken. Schon die preußischen

Lehrpläne von 1882 rügten die einseitig grammatische Richtung des altsprachlichen Unterrichts und das übertriebene Extemporaleschreiben; das Jahr 1891 brachte ganz bestimmte Weisungen in bezug auf das Extemporale, und 1901 wurde nochmals höheren Orts (Lehrpläne III, 6 Abs. 2) in klarer Erkenntnis der Sachlage vor der einseitigen Wertschätzung dieser Arbeiten eindringlich gewarnt. Nur folgerichtig erscheint es daher, wenn jetzt — nach diesen offenbar vergeblichen Rügen, Weisungen, Warnungen — das preußische Kultusministerium die unausrottbaren Schäden dieser Arbeit dadurch aus der Welt schaffen möchte, daß es das Extemporale selbst beinahe ganz aus dem Lehrplane herauszieht.

Möglichst in jeder grammatischen Stunde sollen nämlich fortan einige Sätze über den eben durchgenommenen kleinen Pensumsausschnitt schriftlich übersetzt werden, und erst immer nach etwa vier bis sechs Wochen sind aus dem bis dahin gewonnenen Sprachmaterial Arbeiten als Extemporalien zusammenzustellen. Ohne Häufung grammatischer Schwierigkeiten, in zusammenhängendem Text und zuvor in deutscher Niederschrift gegeben und ohne Wortklauberei und Kleinlichkeit korrigiert, dürfen diese Arbeiten sogar auch nur dann zensiert werden, wenn darin und dadurch etwa drei Vierteile aller Schüler das genügende Verständnis für das absolvierte Klassenpensum bewiesen haben. *Mutatis mutandis* sollen alle schriftlichen Klassenarbeiten, auch die in den nicht-sprachlichen Fächern so behandelt werden. —

Mag nun jeder ehrliche Preuße über diese ganze Sache vorläufig denken, wie er will, er muß sich zunächst freuen, daß der Erlaß mit der Erklärung schließt, daß „durch diese Änderung der Lehrpläne keine Herabsetzung der Anforderungen beabsichtigt ist, sondern nur ein besserer Weg gesucht werden soll, um die Schüler zur Sicherheit in der Anwendung des Gelernten und Erarbeiteten zu führen und sie zu gewissenhafter und erfolgreicher Arbeit anzuleiten." Noch einmal: dieser Worte und der darin ausgesprochenen Fürsorge und Zukunftsarbeit unserer höchsten Behörde freut sich jeder in stiller und gehorsamer Dankbarkeit. Das Jubelgeschrei aber, das sich ob dieses Erlasses allenthalben erhoben hat, so laut und sogar überlaut bei den Eltern, so gedankenlos bei den Jungen und hier und da überstürzt zustimmend und sogar lobhudelnd kritisierend bei einigen Kollegen, dieses laute Jubelgeschrei, sage ich, macht stutzig und zwingt uns zu ruhiger Überlegung.

Die E l t e r n in erster Linie haben den Versetzungsfeind in den weitaus häufigsten Fällen n u r in dem Extemporale gesehen. Sie haben dabei aber nicht bedacht, daß doch auch andere schriftliche und selbstverständlich auch mündliche Leistungen neben den Extemporalien standen und für oder gegen die Versetzung ihrer Kinder sprechen konnten. Sie haben auch nicht bedacht, daß, bei der täglichen und stündlichen Konkurrenzarbeit mit seinen Mitschülern in der Klasse, ihr Sohn ich möchte sagen: auf Grund seines Gesamtmenschen, sich im Urteil seiner Lehrer schließlich auf einen ganz bestimmten Platz stellt. Das Vertrauen indessen, das wir Lehrer in dieser Beziehung von den Eltern billig fordern dürften, wird uns höchst selten entgegengebracht. Man feilscht im Gegenteil gar zu gern am Urteil des Lehrers herum und klammert sich selber — oft der Meinung und dem Rate des Ordinarius entgegen — nur an den Ausfall der Extemporalien, die man doch sonst verurteilt und geradezu verwünscht hat.

Die Jungen ferner verurteilen das Extemporale. Ich nannte ihr Urteil gedankenlos. Sie können ja noch nicht wissen, daß man in der Jugend zuweilen Schweres und freilich persönlich oft Unangenehmes auf sich nehmen, es lange Zeit geduldig ertragen und sogar überwinden oder sich damit abfinden lernen muß, um schließlich ein Mann zu werden, der den Härten des Lebens gewachsen ist. Die Energieanspannung, deren wir später benötigen, kann nun einmal nur durch einen gewissen Zwang und Drill erreicht werden. Das Extemporale war nicht der schlechteste Faktor in diesem geistigen Kampfe, und es wird wohl immer wahr bleiben, daß da Späne fallen, wo gehobelt wird. Gehobelt aber muß die Jugend werden: zu ihrem Heile wollen wir vorläufig noch auf dieser zwar derben, aber bisher immer noch recht heilsamen und durchaus nicht lieblosen Erkenntnis stehen bleiben.

Die Lehrer endlich mit ihrem Jubel über den „Fortfall" des Extemporale! Diejenigen Kollegen, welche es verstanden, mit ihren Jungen Extemporale zu schreiben, die jubeln natürlich nicht. Die anderen aber? Ja, haben denn diese Kollegen jetzt erst und gerade nun durch diesen Erlaß des Herrn Kultusministers die Schäden solcher Arbeiten erkannt? Ich hoffe nicht. Wir alle hatten im Herzen unsere schwere Not mit diesem Schmerzenskinde des täglichen Schullebens, mußten aber mit ihm auskommen und unterrichten und wußten dann sogar manches Gute daran zu erkennen und wohl auch nutzbringend auszugestalten. So wie das Extemporale allerdings, besonders in den alten Sprachen und von Fanatikern oder nicht allzu gewissenhaften Kollegen zuweilen gehandhabt wurde, konnte es freilich eine Härte und sogar „eine drückende Bürde für die Schüler" werden; aber die Behörde hätte uns doch umgekehrt dieses Extemporale nicht so viele, viele Jahre hindurch zur schweren Pflichterfüllung gemacht, und hätte es nicht heute noch — in freilich sehr milder Form — beibehalten, wenn es nicht auch sein Gutes gehabt hätte.

Und noch hat; denn sein Gutes, das hat das Extemporale sicherlich auch. Es ist ja zwar eine nur einseitige Schulung der geistigen Kraft; aber es ist doch unbestritten eine Schulung und eine ernste Sache dabei. Man kann sogar behaupten, daß es in gewissen Zeiten unserer Schul- und Lehrpersonalentwicklung durch nichts anderes und sogar durch nichts Besseres hätte ersetzt werden können. Auf jeden Fall war es ein Zuchtmittel auf den Willen hin und zwang zur Gründlichkeit des Denkens und zur Sammlung der geistigen Kräfte. Auch die schärfsten Gegner werden das willig zugeben.

Der neueste Erlaß nun sagt selbst, daß „die schulmäßige Erlernung einer fremden Sprache nicht möglich ist ohne vielfältige schriftliche Übungen in der Sprache selbst."

Mit dem so häufig wiederkehrenden Extemporale glaubten die alten Sprachen eben dieser selbstverständlichen Forderung gerecht werden zu können. Und würde das für diese eisern gefügten und denkmäßig nachzubauenden Sprachen mit ihrem Ziel eines stummen Sprachverstehens nicht halb und halb zu rechtfertigen gewesen sein? Man möchte diese Frage gern bejahen, wäre nur eben die leidige und allseitig beunruhigende Überschätzung des Extemporale nicht gewesen.

Viel besser waren von vornherein die neueren Sprachen daran, so gut sogar,

daß redlicher Wille und ein klein wenig Lehrgeschick den Lehrer leicht auf den Weg führen mußten, den jetzt der Herr Minister vorgeschrieben hat.

Das weitgesteckte Schulziel einer gewissen Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache zwang den Lehrer des Französischen und des Englischen, den Anfangsunterricht sehr langsam, breit und gründlich anzulegen und dabei Auge und Ohr der Jungen in Kontribution zu setzen: orthographische Übungen an der Tafel und im Heft und unaufhörliche, wenn natürlich auch nur kleinere Satz- und Treffübungen mußten neben dem mündlichen Unterricht herlaufen. In den Extemporalien konnte ja auch in diesen Disziplinen nur das gefordert werden, was schon grammatisch besprochen war, und das war doch weder im Französischen noch erst recht im Englischen so formenüberreich und schwierig für das kindliche Auffassungsvermögen wie in den alten Sprachen. Zudem bekommen die neueren Sprachen die Schüler in höherem, also leistungsfähigerem Alter und schon sozusagen in die richtige Denkbahn gezwängt durch das Lateinische. Die Erfahrung hat denn auch gezeigt, daß die Jungen sich vor einem Extemporale in den neueren Sprachen nicht so sehr fürchten wie vor einem solchen in den alten. Man konnte dieses Gefühl sogar ziemlich lange erhalten. Aber nur dadurch — und hier trifft der neueste Extemporale-Erlaß genau das, was uns die Erfahrung bei der täglichen Kleinarbeit gelehrt hat — nur dadurch, daß allzu große Schwierigkeiten aus solcher Arbeit ferngehalten wurden. Gut tat man zu dem Zwecke auch daran, möglichst bald die redlich durchgearbeitete Lektüre dem Extemporale zugrunde zu legen: von einigen Zeilen an in den Anfangsklassen bis zu einer Seite in den oberen. Auf keinen Fall allzuviel des Textes; denn wenn der Schüler diesen Text bewältigen und nach allen Richtungen hin gut durcharbeiten konnte — ängstliche Naturen wollten ihn schließlich sogar auswendig wissen —, so hatte damit das Extemporale schon den besten Teil seiner Arbeit geleistet. Und geleistet, noch bevor die Feder am nächsten Tage zur Niederschrift angesetzt wurde. Die Gewißheit zudem, es bei einem Texte mit etwas in sich Abgeschlossenem und Feststehendem zu tun zu haben, die Freude weiter an dieser mit Fleiß und Gewissenhaftigkeit zu bewältigenden Arbeit, deshalb auch die innere Genugtuung nach der Vorbereitung und vor allen Dingen ferner das Bewußtsein, ein gut Teil zum eigenen Schicksal in der Extemporalestunde beitragen zu können, alles das gab der Anlehnung an einen Lektüretext einen hohen, erzieherischen Wert. Aber freilich gehörte zu solchem Erfolge als andere unumgängliche Vorbedingung auch die gründlichste Vorbereitung auf solche Klassenarbeit von seiten des Lehrers selbst. Er durfte sich nicht vor die Klasse hinstellen und das Extemporale aus dem Stegreif diktieren (fortlaufend vorgekommen!); sondern auf Grund des Aufgegebenen und in ruhiger Überlegung mußte er die Arbeit zusammenbauen, sie immer wieder durcharbeiten, unnütze und etwas abliegende Schwierigkeiten herausbringen und schließlich, aufsteigend von Klasse zu Klasse, eine Arbeit von nur etwa 75 bis 200 Wörtern für den Raum einer Stunde in der Hand haben. Und fremde Vokabeln zudem mußten daraus ferngehalten werden: die machen eine Klasse scheu, erfordern Zeit, ängstigen, können auch besser durch mündliche Übungen befestigt werden. Gab man dann den Text solcher zusammenhängenden Klassenarbeit den Schülern hektographiert in die Hand oder diktierte ihn knapp und schlicht,

dann fiel das Extemporale gewöhnlich auch so aus, daß sich eine Gradatio ergab, die den mündlichen Leistungen — mit wenigen und dann psychologisch oft recht interessanten Ausnahmen — entsprach.

Die neueren Sprachen haben außerdem neben dem Extemporale ja noch andere schriftliche Übungen: Diktate und Fragen und Antworten und später Analysen und Aufsätzchen und Aufsätze, alles Arbeiten, die den reinen Extemporalien gut und gern die Wage halten können.

Zu guter Letzt muß aber noch betont werden, daß alle schriftlichen Leistungen viel leichter zu gestalten sind, wenn sie der Gesamtheit, als wenn sie dem einzelnen abgefordert werden. Verschiedenes kann man ergebungsvoll zur Begründung dieser natürlich nicht willkommenen Erfahrungswahrheit anführen: die Unruhe in dem Jungen und um ihn herum, die vorhergehende und ablenkende Anstrengung in den andern Disziplinen, das Bewußtsein der Verantwortung, die ihm mit jeder längeren Arbeit aufgeladen wird, die wechselnde Stimmung der Jugend und dann doch auch das Gefühl, ein irrender Mensch zu sein, der außerdem ohne Rast und Ruh mit jeder neuen Klasse bis an die Grenze seiner jeweiligen Leistungskraft vorgeschoben wird.

Wir Schulmeister können allerdings mancherlei tun, um solchen unliebsamen Nebenerscheinungen zu begegnen: wir müssen selber möglichst ruhig sein in Stimme und Haltung, müssen in möglichst früher Stunde schreiben lassen, müssen etwaige Schwierigkeiten an den Anfang des Extemporale bringen und es am besten — mit Rücksicht auf die schnell eintretende Ermüdung des jugendlichen Gehirns — ausgehen lassen mit Anlehnungen an den durchgearbeiteten Text oder gar mit wörtlicher Entlehnung daraus. Und ist ein Junge wirklich nicht geschaffen für schriftliche Plus-Leistungen (unter zehnen sind es mindestens immer zwei), nun, so sind auch wir Lehrer menschlich denkend genug, ihm öfter als andern noch Gelegenheit zu geben, den Ausfall durch mündliche Leistungen wieder auszugleichen.

Ganz will ja nun der jüngste Ministerialerlaß das Extemporale auch nicht beseitigt wissen. Alle vier bis sechs Wochen etwa soll es geleistet werden und dann auf jeden Fall zufriedenstellend ausfallen. Wenn aber das nun nicht eintritt? Hier muß man bedenklich werden. Dann sind nämlich schon Fehler gemacht worden, die sich bei der beschränkten Zeit und dem drängenden Pensum schwer wettmachen lassen. Und der Termin für diese Arbeiten darf nicht angegeben, dazu also auch nicht vom Schüler eine häusliche Vorbereitung gefordert werden. Damit jedoch fällt leider ein Faktor weg, den mancher von uns bis jetzt gerade sehr hoch angeschlagen haben wird: nämlich der Zwang für den Schüler, das in der letzten Zeit abgeleistete grammatische Pensum noch einmal zusammenfassend seinem Geiste in ruhiger Arbeit präsentzuhalten und sich ein Stück der Lektüre nach jeder Richtung hin zu eigen zu machen. Oben mußte dieser Punkt schon einmal erwähnt werden, und das gerade schien mir ja immer der Hauptgewinn mit am ganzen Extemporale. Zudem verfügte der Schüler damit auch über den Vokabelschatz, der eben zur Abrundung einer so ernsten Arbeit nötig war. Womit ich aber nicht gesagt haben will, daß der Vokabelvorrat sonst n u r aus der Lektüre geschöpft werden solle. Nein, systematisch und ständig sind Vokabeln auch ganz unabhängig von der Lektüre einzuprägen. Aber jeder praktische Schulmann weiß doch, daß

diese Vokabeln zur Übersetzung aus der Muttersprache in das fremde Idiom trotzdem oft fehlen, und daß z. B. ein blankhin diktiertes, im Stoffe und Wortschatz auch nur etwas abliegendes Extemporale arg verstümmelt oder gar unverständlich aus der jugendlichen Feder herauskommt. Vokabeln lernen und wissen sollen unsere Schüler, ausgiebig sogar, und fordert es das Leben von ihnen, so werden sie es bald verstehen, mit ihrem Wortschatz zu arbeiten. Aber in der Schule das Extemporale zur Arena für alle möglichen Vokabelkämpfe zu machen oder gar Vokabelextemporalien zu fordern, nein, dazu haben wir heute bei unserm vielgespaltenen Unterricht nicht mehr so viel Zeit, wie weiland August Hermann Francke vor nunmehr zweihundert Jahren sie sich noch in aller Gemächlichkeit für solche Sachen nehmen konnte.

Immerhin — um darauf zurückzukommen — erfordert ein Extemporale auch trotz der Vokabelhülfen aus der Lektüre die ehrlichste Arbeit des Jungen. Bei vorhergehender, sachgemäßer Vorbereitung in der Klasse indessen und bei ernstem Fleiße im elterlichen Hause kann jeder diese Arbeit zufriedenstellend leisten, und weil jeder das auch bald merken muß, so leistet er sie gewöhnlich auch. Wie gesagt: die Aufarbeitung eines bestimmten Pensums der Grammatik und besonders auch der Lektüre in der oben angeführten Art war für Schüler und Lehrer außerordentlich erzieherisch. Ja, auch für die Lehrer, die ja, wie schon beschrieben, sich erst einmal selber in den Text hineinzuarbeiten hatten.

Wir werden jetzt in den neueren Sprachen auf eine derartige Vorbereitung der Klassenarbeiten verzichten müssen. Wenn ich jedoch in ruhiger Stunde meinen Gedanken jetzt n a c h diesem Erlaß für das Extemporale so nachgehe, wie ich ihnen in ähnlicher Weise schon seit Jahren v o r diesem Erlaß nachgegangen bin, so wären diese Gedanken folgende:

1. Für die Unterklassen im Lateinischen und ebenso für das erste Jahr später im Griechischen und in den neueren Sprachen müßten unablässig kleinere schriftliche Übungen in Klasse und Haus eintreten, und sie müßten auch genügen. Im Rechnen und einige Jahre nachher in der Mathematik z. B. besteht ja der gesamte Unterricht eigentlich nur in solchen Übungen. Und wenn im Rechnen Prädikatsklassenarbeiten geschrieben werden, so ist das sicherlich die Einwirkung von den Sprachen her. Ein guter oder vielmehr schlechter Ausfall hängt hier außerdem oft von so geringfügigen Kleinigkeiten ab, daß mancher Kollege wohl ganz gern auf seine Rechenextemporalien verzichten und das Kopfrechnen dafür höher einwerten möchte. Ebenso aber könnte und sollte auf die Extemporalien in den ersten Jahren des Sprachunterrichtes zugunsten recht ausgiebiger mündlicher und schriftlicher Übungen in Klasse und Haus verzichtet werden. Die Beobachtungen im Rechnen und die angeführten Erfahrungen beim Betriebe der neueren Sprachen bringen mich auf solche Gedanken. Gerade das Extemporaleschreiben in den Sprachen ist außerdem eine Kunst, die nicht bloß mechanisches Gedächtnis, Paradedrill und gleichmäßiges Temperament, sondern sogar schon eine größere geistige Reife verlangt. Zur Beurteilung und zur Versetzung aber lernen wir auch ohne die Extemporalien die Jungen genugsam kennen.

2. In den Mittelklassen dagegen würden — wieder neben zahlreichen vorhergehenden Übungen — auch Extemporalien im möglichst baldigen Anschluß an die

Lektüre und mit Zugrundelegung der grammatischen Regeln eintreten müssen. So wie ich sie oben schilderte. Aber nicht wie bis jetzt: jede Woche oder alle zwei Wochen; auch nicht, wie der ministerielle Erlaß es will: in größeren Zeiträumen von etwa vier bis sechs Wochen. Das wäre zu lange, um gemachte Methodenfehler redressieren zu können. Die Mitte dürfte auch hier das Richtige treffen, also etwa alle drei Wochen. Eine Wertung außerdem müßte dabei, wie es unser Erlaß ja auch will, noch eintreten; denn er gebraucht bei dieser Gelegenheit selbst das Wort „Zensierung". Wie könnte denn sonst auch der Oberflächlichkeit oder Gleichgültigkeit der Schüler diesen Arbeiten gegenüber ein Riegel vorgeschoben werden? Wenn aber das Ministerium — freilich aus anderen und wohlerwogenen Gründen — nicht will, daß sich die Schüler auf die Extemporalien vorbereiten sollen, so werden für einen schlechten Ausfall dieser Arbeiten nicht sie, die Schüler, verantwortlich gemacht, sondern nur der Lehrer. S e i n e Verantwortung wird größer, die seiner S c h ü l e r geringer. Werden die letzteren indessen unter so veränderten Umständen diesen Arbeiten noch den inneren Ernst entgegenbringen, der unbedingt von ihrer Seite da sein muß, wenn die Beurteilung ihrer Wissensstufe richtig werden soll? Oder könnte hier nicht etwa wieder der Popanz der übermäßigen Bewertung eingeschmuggelt werden? Die Versuchung, gerade die wenigen Extemporalien besonders hochzuwerten, ist freilich da. Hier also liegt etwas Unbestimmtes oder doch Schwankendes, und eine genauere Ausführung in dem Erlasse des Herrn Ministers wäre willkommen gewesen.

3. In den Oberklassen endlich würden neben allen anderen Übungen und schriftlichen Leistungen auch Extemporalien direkt alten Stils mit einer Steigerung vom Leichteren zum Schwereren eintreten können; denn die Schüler sollten auf dieser Stufe und in diesem Alter über hinreichende Geisteskraft, Sprachkenntnis und innere Schulung verfügen, um auch der Forderung gewachsen zu sein, einen nicht allzu shchweren Text aus der Muttersprache in die Fremdsprache zu übertragen. Grammatische Sicherheit und die Fähigkeit, eine Umdeutung und schließlich Umdenkung aus dem heimischen Idiom in das fremde vornehmen zu können, kommen den Endarbeiten der Schule und besonders dem fremdsprachlichen Aufsatz viel, viel mehr zu statten, als der Uneingeweihte je glauben möchte. Und eine Bewertung ohne jede Rücksicht sonst könnte nicht bloß, sondern sollte hier unbedingt stattfinden, wo der Ballast der Utilitaritäts-Sekundaner sich verloren hat. Es dürfte indes solche Arbeit auch in den oberen Klassen nicht nur zum Exerzierplatze grammatischen Drills zurechtgewalzt werden; aber die Überwindung von angänglichen Schwierigkeiten hat noch immer reinigend und festigend und anregend gewirkt, und die grammatische Gründlichkeit muß meiner Meinung nach auch gerade für Ober-Sekunda und Prima erhalten werden: sie wird erfahrungsmäßig beim breiteren Einsetzen der Lektüre leider zu oft in den Hintergrund gedrängt oder geht gar verloren, trotzdem sie doch für den ganzen Betrieb noch blutnotwendig ist.

Das sind bis jetzt meine Wünsche gewesen, und sie sind es noch. Vielleicht auch die mancher Kollegen? Und würde die Behörde einmal so weit gehen, die schriftlichen Klassenarbeiten in dieser oder ähnlicher Weise abzustufen, so würden doch auch sicherlich manche Vorteile daraus entspringen: die Grammatik würde gründlich genug und ohne den seelischen Druck für die Schüler traktiert werden können;

die Lektüre aber als das Fertige, Stützende, Wärmende im Unterricht würde schon für die mittleren Klassen etwas mehr hervortreten und durch die Anlehnung der schriftlichen Arbeiten an sie noch mehr geschätzt werden; die Übung ferner zu strafferer und größerer geistiger Sammlung, wie sie nun einmal das Extemporale fordert, brauchte nicht aus dem Schulbetriebe verbannt zu werden, würde aber in seiner strengsten Form für die Oberklassen aufgespart, für ein Alter also, das die Arbeit treffsicheren und zielbewußten Denkens leisten kann. Die Gefahr dabei, daß das Extemporale allein den Wertmesser für die Leistungen der Schüler abgeben könnte, diese Gefahr wird ja in Mittel- und Oberklassen absolut dadurch vermieden, daß erstens die Extemporalien seltener eintreten, und daß zweitens auch alle möglichen Übungen schriftlicher und mündlicher Art gleichwertig und in genügender Zahl danebenstehen, mehr, als es eben je in den unteren Klassen der Fall sein könnte. Und sollte man wirklich fürchten, dem faszinierenden Zahlenzwang der gemachten Fehler zu unterliegen, nun, so brauchte ja nicht einmal ein Anstreichen dieser Fehler am Rande stattzufinden; sondern die Beurteilung könnte nach dem ganzen Tenor der Arbeit geschehen. Wenigstens in den Oberklassen. Ähnlich wie bei den Aufsätzen; denn wenn der Schüler auch wirklich viele Fehler machen sollte, so kann er d o c h in den Geist der Sprache eingedrungen sein.

So wie aber der Erlaß des Herrn Ministers nun einmal vorliegt, bedeutet er nach den Extemporaleverfügungen in den Lehrplänen von 1882, 1891 und 1901 wieder einen Fortschritt. Ich glaube auch nicht, daß der Erlaß, wie man gesagt hat, die Arbeitsleistung der Lehrer um ein Bedeutendes steigert, wohl aber die Last ihrer Verantwortung. Vor allem auch die der Direktoren. Was aber in der ministeriellen Verfügung besonders erfeulich scheint, ist, daß ein besserer Weg gesucht werden soll, nicht: um den Verstand oder den Charakter oder gar bloßes Wissen auszubilden; denn das eine können, das andere wollen wir in der Schule kaum, sondern „ein besserer Weg soll gesucht werden zur Sicherheit in der Anwendung des Erlernten und Erarbeiteten". Und das eben ist erreichbar. Das treibt uns Lehrer auch an, uns selbst zu prüfen; das ermutigt uns und gibt uns das freudige Bewußtsein, in einer Entwicklung zu stehen. Wir gehorchen und dürfen in Zukunft auf noch mehr hoffen.

Berlin. R o b e r t E u l e.

Zu vorstehendem Aufsatz sei noch Folgendes bemerkt: Es sind mir gleich nach Erscheinen des Extemporaleerlasses zahlreiche Aufsätze zugegangen, die aufzunehmen ich Bedenken trug; zum Teil enthielten sie nur Kritik, sehr übereilte Kritik, aber nichts, was der ersprießlichen Arbeit der Schule irgendwelchen Nutzen hätte bringen können. Vorstehender Beitrag schien mir das Wesentliche und Wichtigste zu enthalten, er ist auf einem sympathischen, hoffnungsfrohen Ton gestimmt und er weist vor allem auf die Erfahrung und Erprobung hin, welche uns zukünftige Arbeit noch bringen muß. — Für die Monatschrift war ja der Standpunkt von vornherein gegeben. Sie begrüßt alles, was das Leben und die Arbeit in der Schule freudvoller und das Zusammenwirken von Lehrern und Schülern verständnisvoller gestalten kann, mit aufrichtiger Freude

und wird alle Erfahrungen im Extemporalebetrieb, die nunmehr gesammelt werden müssen, gern wiedergeben. Zu diesen bedarf es aber zunächst einiger Zeit. Ist sie vergangen, so ist die Monatschrift gern bereit, die Beobachtungen und Erfahrungen verständiger Männer aufzunehmen und weiter zu verbreiten. Graue Theorieen aber und frische Tatkraft lähmende Bedenken, welche die Praxis noch beseitigen kann, möchte sie nicht gern in ihren Spalten sehen.

Berlin. A. Matthias.

Die alte und neue Schule nach Prof. Dr. Morsch.

Im „Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand" hat Prof. Dr. Morsch einen Aufsatz über „Zerstreuung und Zersplitterung im Unterrichtsbetriebe der höheren Lehranstalten" veröffentlicht, der in den Satz ausläuft: „Aus der früheren Gelehrtenschule ist eine ‚Allerweltsschule' geworden, wo die Schüler neben Sprachen, Realien, auch Pappen, Kleben, Kurzschrift, Entfernungsschätzen, Vereinsmeierei und — Bummeln lernen."

Das ist klar und deutlich! Der Verfasser hat die Mühe nicht gescheut, eine große Anzahl von Schulprogrammen durchzusehen und hofft, in einer Musterkarte von allen erdenklichen Beschäftigungsarten unserer heutigen Jugend den Urgrund der landläufigen Überbürdungs- und sonstigen Klagen gefunden zu haben. Bei der engen Aufschichtung von wer weiß wie vielen Beispielen ist begreiflicherweise ein so gepfeffertes Ragout entstanden, daß man das tadelnde Schlußurteil des Verfassers fast als natürlich entgegennimmt. Es enthält in der Tat auch einiges Richtige und wird insofern mittelbar dazu beitragen, die Schulluft da, wo es nottut, zu reinigen.

Soviel soll anerkannt werden. In seinen subjektiven Beigaben aber schießt Morsch nicht selten arg vorbei; Besserungsvorschläge und neue Ideen findet man nicht. Wie ein roter Faden geht durch seinen Aufsatz die Abneigung gegen jede Art der körperlichen Betätigung, wie er denn überhaupt nur dem wissenschaftlichen Unterricht und den Schularbeiten Daseinsberechtigung zuzugestehen scheint.

Über Gang und Ziele unserer deutschen Erziehung haben vollwertige Instanzen ihr Gutachten abgegeben; es soll hier nur an die Weltausstellungen von St. Louis und Brüssel hingewiesen werden. Die grundsätzliche Pflege der Selbsttätigkeit gehört zu den glänzendsten Errungenschaften unserer neuzeitlichen Pädagogik. Daß noch immer Erfahrungen gesammelt, Fehler ausgemerzt werden müssen, versteht sich von selbst; aber diese Arbeit liegt gottlob in guten Händen! Schon seit Jahren haben in geregeltem Gedankenaustausch die Direktorenversammlungen ihr Streben darauf gerichtet, gangbare Wege zu erschließen, die Lehrer zu Führern vorzubilden, sie anzuregen und zu zügeln, zu treiben und zugleich zur Vorsicht anzuhalten. Und dann die Oberlehrer- und Fachlehrerkreise! Für die Jugend bringt der heutige Erzieher bei allem Drucke der Berufspflichten jedes Opfer: Das sollte man anerkennen! Hinter dem, was die Schule an Betätigungen in sich vereinigt, steckt ein gewaltiges Stück selbstloser Lehrarbeit!

Darüber herrscht übrigens heute volle Klarheit, daß Sport und Turnen als nächstes und wichtigstes Gegengewicht der Lernschule zu betrachten und für die Selbständigkeit zuerst zu empfehlen sind. Leider wird das in der Praxis noch nicht überall beachtet; noch immer gibt es Schulen, die allem, was die Schüler treiben, ein wissenschaftliches Mäntelchen umhängen möchten: Lese- und Literaturklubs; physikalische, chemische Kränzchen und sonstige Sitz- und Stehvereine wuchern neben dem regelmäßigen Unterricht: von einem planmäßigen Wechsel in der Tagesarbeit ist keine Rede.

Hätte Morsch nach dieser Richtung aufräumend gewirkt, hätte er, statt ewig zu tadeln, uns gesagt, wie man sich nach seiner Methode eine *mens sana* und zugleich ein *sanum corpus* erwirbt, dann könnte man ihm nur dankbar sein. Dieses Kapitel schneidet er nicht an. Das, was er vorbringt, muß mit derselben Schärfe, mit der er für seine Ideen eintritt, abgewiesen werden; denn es dürfte mehr Schaden als Nutzen bringen!

„Die folgenden Ausführungen werden vielfach, besonders von den Modernen unter den Schulreformern bestritten werden. Indessen weiß ich, daß alte wie jüngere Amtsgenossen, zunächst im geheimen (?!). mir zustimmen." So beginnt Morsch.

Wahrlich ein Geständnis von rührender Offenheit! Eingedenk des „Wer die Wahrheit kennet und saget sie nicht, der ist fürwahr usw." erscheint er in der Rolle eines mutigen Vorkämpfers der Schüchternen, Zaghaften, die die Faust in der Tasche ballen. Ob er für diesen Posten der geeignete Vertreter ist, mögen die Männer seiner näheren Umgebung entscheiden. Jedenfalls richtet der, der die Wahrheit nicht kennet und doch zum Reden sich berufen fühlt, noch ebensoviel Unheil an.

An geheimen Gegnern fehlt es der heutigen Erziehung sicherlich nicht. Wo gibt es die überhaupt nicht? Mit sachlichen Gründen sie zu bekämpfen, ist verlorene Liebesmüh; wir wollen es uns also lieber angelegen sein lassen zu prüfen, wie der Gegensatz zwischen Alten und Modernen sich erklärt.

Wir leben in einer Zeit rastlosen Fortschreitens auf allen Feldern der Arbeit. Wer die letzten Dezennien der vaterländischen Geschichte kennt, kann den gewaltigen Aufschwung, den unser Kulturleben erfahren hat, abschätzen. Wurde vor den Einheitskriegen in den Schullehrplänen die deutsche Geschichte von 1815 mit allem, was sie enthielt, totgeschwiegen, weil sie für die geistige und sittliche Bildung Jungdeutschlands keinen Nährstoff enthielt, so befindet sich in der Gegenwart unser Sinnen und Schaffen in beständiger Spannung: im edlen Wettstreit der Völker bewähren sich die Tüchtigsten, und jeder Tag bringt dem Auge, Hirn, der Geschichte neuen Stoff. Die Früchte rüstiger Arbeit haben das deutsche Herz gestärkt und auch der Jugend ernste Lebensziele gesteckt.

Es leuchtet ein: wie sich die verflossene Periode mit ihrer inneren Nichtigkeit von der Kulturfülle der Gegenwart unterscheidet, so unterscheiden sich auch die Grundsätze und Aufgaben der Schule von sonst und jetzt. Zunächst wird natürlich die Jugend von den Erscheinungen ihrer Umgebung beeinflußt, und sie müßte dem Stumpfsinn und der Blödigkeit verfallen sein, wenn sie sich von ihnen nicht anregen und fortreißen ließe. Darin liegt ein Stück unserer heutigen

Überbürdung, aber jeder, der für die junge Welt ein Herz hat, muß sich unbekümmert um die kleine Schar der Weltfremden und Gewohnheitsnörgler, die in der alten Zeit die gute erkennen möchten, darüber freuen, daß unser reiferer Nachwuchs den edlen Trieb in sich fühlt, an den ernsten Tagesaufgaben mitzuarbeiten, daß er seine Erholungsstunden nicht mehr wie vor Zeiten mit Biersitz, Kartenspiel oder gedankenlosem Flanieren ausfüllt, sondern sie benutzt, sich das Rüstzeug für die gesteigerten Ansprüche des zukünftigen Berufs zu erwerben. Übertreibungen kommen gewiß auch hier, wie überall, vor, aber sie bilden nicht die Regel, sondern die Ausnahme. Im weiteren wird sich jeder darüber freuen, daß bei diesem Entwicklungsgange ein besseres Sichverstehen, ein gegenseitiges Vertrauen, mehr Wahrheit, kurz eine immer natürlichere Annäherung von Lehrern und Schülern eingetreten ist. Das Kapitel „E r z i e h u n g“ hat unter der Hand weitsichtiger Männer und bewährter Jugendfreunde eine so glückliche Weiterbildung erfahren, daß man unser Zeitalter das der „Erziehung“ nennen könnte. Ein besonders wertvolles Kapitel bildet die Reform des Erholungslebens. Ausgehend von dem Grundsatze, daß die Ruhe eine andere Art der Arbeit sein müsse, ist man darauf bedacht gewesen, den Erholungsstunden, die der Schüler gerade so gut braucht, wie der Erwachsene, einen Inhalt nach d e r Richtung zu geben, daß Arbeit und Ruhe sich gegenseitig unterstützen. An der Vertiefung dieses Erziehungsziels schaffen Lehrer und Schüler gemeinsam. Die Geibelschen Worte

Das ist die Wirkung edler Geister:
Des Schülers Kraft entzündet sich am Meister,
Doch schürt sein jugendlicher Hauch
Zum Dank des Meisters Feuer auch.

finden ihre Bestätigung im Urteil eines erprobten Schulmannes, des Geheimrats Münch: „Schon ist weit mehr Frische im höheren Lehrerstande vorhanden, als sie manche Jahrzehnte hindurch gefunden zu werden pflegte; mehr Gefühl für die Natur der Jugend, mehr Unbefangenheit, mehr Sinn für die berechtigte Freiheit neben der notwendigen Zucht, weniger frühe Greisenhaftigkeit, weniger grämliches Mißgönnen, weniger Beschränkung auf das Fordern und Richten, mehr Bemühen um das Verständnis der einzelnen werdenden Persönlichkeiten.“

So ists, wer über die vier Wände seiner Arbeitsstube hinausgeschaut hat, unterschreibt jedes Wort; ein einziger Beleg dürfte zu ihrer Erhärtung genügen: Im Bootshause Wannsee allein haben sich im verflossenen Sommer 87 Lehrer höherer Anstalten wassersportlich ausbilden lassen, um am jugendlichen Ruderbetriebe ihrer Anstalten teilnehmen zu können. Daneben rudern einige Dutzend Herren regelmäßig in und mit ihren Riegen; unter ihnen Männer mit ergrauendem, ja silberweißem Haar!

Und das sind die M o d e r n e n! Man soll sich also unter diesem Begriffe keineswegs eine Schar jugendlicher Stürmer und Draufgänger vorstellen, sondern Leute, die maßvoll urteilen und nur das vertreten, was sie am eignen Leib und Bein erprobt und für gut befunden, nicht zweifelhaften Klatschereien entnommen haben.

Ihnen gegenüber stehen die Vertreter der a l t e n S c h u l e. Es sind nicht

allein die im Dienst ergrauten, sondern neben ihnen auch Männer der „frühen Greisenhaftigkeit und des grämlichen Mißgönnens".

Wer auf dem Gebiete des Turnens und Sports seit der Zeit seines Aufkommens Erfahrungen gesammelt hat, ist fast überrascht, wie die letzteren alle mehr oder weniger denselben Typ zeigen.

Meist sind es solche, die zeitlebens dem praktischen Sport und dem Kameradschaftsleben keinen Geschmack abgewinnen konnten. Sie sind wohl während ihrer Schulzeit vom knappen Turnbetriebe befreit gewesen, haben sich schon früh in eine gewisse Einseitigkeit hineingearbeitet, aber in der Abgangsprüfung als fleißige, ja als Musterschüler bewährt; sind in ihrem Studiengange, der durch die militärische Dienstpflicht, durch Manöverstrapazen u. a. keine Unterbrechung erlitten, treulich den ausgetretenen Spuren früherer Geschlechter nachgegangen, um auf dem kürzesten und erprobtesten Wege zur Anstellung zu gelangen. Mit dem Brotbriefe treten sie ins Leben und beginnen ihre erziehliche Tätigkeit mit der Devise, die sie an sich selbst erprobt: Man soll sich nie ablenken lassen! So erledigen sie ihre Berufspflichten treu und gewissenhaft, gönnen sich keine Zerstreuung und verbringen, abgesehen von einem steifen Spaziergange, ihre Freizeit am Schreibtisch mit schriftstellerischen Untersuchungen.

Ist bis dahin alles schön und glatt gegangen, so stellen sich allmählich ungemütliche Gäste ein: die Einseitigkeit nimmt immer bestimmtere Formen an. Bei der ewigen Stubenarbeit macht sich eine gewisse Empfindlichkeit, Verweichlichung bemerkbar, die Nerven wollen nicht mehr, der Blick für die Erscheinungen der Zeit verengt sich. Die Jugend ist ihrem Wesen nach unbarmherzig, sie hat eben kein Verständnis für die eintretenden Schwächen des Alters; ganz besonders ist den vollsaftigen, gesunden Burschen mit der wetterfesten, gegerbten Haut Weichheit und Verzärtelung zuwider. Der Zwiespalt ist da: Lehrer und Schüler verstehen sich nicht mehr. Die „neue Richtung", der „Sport" usw. sind schuld.

Dann hört man Äußerungen wie „Wir haben früher nicht gerudert und sind ganz tüchtige Staatsbürger geworden" oder „Früher kannte man all diese Sportfexereien nicht, und dabei haben die Früheren die großen Schlachten geschlagen!" — Gerade die letztere Äußerung ist fast zum Schlagwort geworden, und merkwürdig: Bisher habe ich sie nur von solchen gehört, die nie einen Soldatenrock getragen und sich nie mit den ernsten Aufgaben des Wehrdienstes vertraut gemacht haben.

Im vorigen sind nur allgemeine Beobachtungen vorgelegt; ob sie bei dem Berichterstatter zutreffen, entzieht sich meiner Kenntnis. Das eine steht aber für jeden Fachmann, der den Aufsatz zu Gesicht bekommt, fest: Morsch bewegt sich auf einem ihm fremden Gebiete. Wenn einer über einige abgenutzte Alltagsvorwürfe nicht hinauskommt, kein Wort über die erziehlichen praktischen, gesundheitlichen Eigenschaften des Land- und Wassersports zu sagen weiß, dann ist die Frage am Platze: Wie lange und wo hast du Wassersport u. a. getrieben? In welcher Weise hast du dich zum Sportkritiker ausgebildet? Denn es ist doch wohl hier wie auf allen Arbeitsgebieten Ehrenpflicht, daß man erst gewissenhaft prüft, Kenntnisse und Fertigkeiten sammelt, ehe man mit Urteilen an die Öffentlichkeit tritt.

Morsch, behaupte ich, gehört zu den gelegentlichen Zaungästen unserer Turn-

und Übungsplätze. Wer in einer gesunden Freilichtgymnastik Verführungen zum Alkoholismus erblickt, macht sich im Kreise der Kundigen geradezu lächerlich. Wer daran Anstoß nimmt, daß Ruderschüler in den Eisenbahnabteilen auf der Fahrt Schulbücher vor der Nase haben, der lebt mit seinen Anschauungen noch im Zeitalter der Postkutschen und Landomnibusse. Und was soll man zum folgenden sagen: „Wir Amtsgenossen erfahren es ja täglich, daß die besten, kräftigsten Turner und Ruderer selten*) auch die besten Schüler sind; auch im späteren Leben zeigt es sich ja, wie die robusten Naturen mit gebräunten Gesichtern, deren Nerven und Sehnen durch Wandern wie Stahl sind, nicht immer sich als die besten Kopfarbeiter erweisen." Mit dem ersten Teile dieser Worte stellt Morsch das Urteil keines Geringeren als des Herrn Ministers in einer Frühjahrssitzung des Abgeordnetenhauses auf den Kopf. Aus eingezogenen Gutachten leitete dieser das Ergebnis ab, daß die Ruderer meist zu den besten Schülern gehörten. Der zweite Teil ist sehr vorsichtig gehalten; daß Sportsleute immer die besten Kopfarbeiter seien, hat noch kein Mensch behauptet.

Ist denn übrigens die nach M.s Rezept gebildete Jugend mit der blassen Haut und den weichen Sehnen in allen Sätteln fest, so daß wir uns auf sie in den Wechselfällen des Lebens verlassen können? Darüber mag er sich die Antwort bei unseren Heerführern holen. „Ist der Körper schlaff," schreibt Gneisenau an seine Frau, „so ist auch die Seele schlaff, sei auch der Kopf noch so sehr mit Kenntnissen angestopft; er wird dann nur viel wissen, aber nichts vermögen, nichts ausrichten, keinen Willen, keinen Entschluß haben. Dergleichen Leute haben wir genug in Deutschland; nur sie haben dieses Landes Unglück verschuldet."

Nicht von „Kopfarbeitern", sondern vom deutschen Schulmeister, d. h. dem Meister-Erzieher in Schule und Heer ist die Schlacht von Sadowa gewonnen worden. Wir wollen gewiß die Verstandesbildung nicht unterschätzen, solange aber das preußische *suum cuique* gilt, soll auch dem Körper sein Recht gewahrt bleiben. Gerade heute, das hätte M. bedenken sollen, stehen Männer mit zäher Kraft, gestählten Nerven, entschlossenem Mute, geklärtem Wirklichkeitssinn hoch im Werte. Schule und Heer sind die beiden Säulen, die unser Staatsgebäude tragen. Danach bestimmen sich unsere Aufgaben; wer ihnen entgegenwirkt, ladet eine schwere Verantwortung auf sich.

Berlin-Groß-Lichterfelde. H. Wickenhagen.

Ein Berliner Schulmann.**)

Die von der Familie und den Freunden Heinrich Bertrams mit Beiträgen unterstützte, der Stadt Berlin gewidmete Lebensskizze will in dankbarer Verehrung das Andenken des Mannes erneuern, der von 1874—1900 an der Spitze des Berliner Volksschulwesens stand. Sie ist, abgesehen von dem erhebenden

*) Nach meinen doch ziemlich weitreichenden Beobachtungen stimmt das nicht. Für einzelne Jahrgänge möchte ich sogar das Gegenteil behaupten. Doch es wird ja Sache der in Frage kommenden Schulen sein, ihre Statistik aufzumachen. Mtth.

**) Heinrich Bertram, Stadtschulrat in Berlin. Ein Lebensbild von Fritz Jonas. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. gr. 8°. VI u. 202 S. 4 M.

Eindruck, den die feinsinnig gewürdigte reinmenschliche Seite dieses gesegneten Lebenslaufes hervorruft, eine Ergänzung der Berichte über die Gemeindeverwaltung der Stadt Berlin, die Bertrams Schöpfungen im Rahmen schwer zugänglicher und zerstreuter Druckschriften schildern. Sie ist auch ein Beitrag zur Schulgeschichte der Hauptstadt in der Zeit ihres gewaltigen Wachstums nach dem großen Kriege von 1870/71. Der städtischen Schulverwaltung stellte dieser Aufschwung neue und schwer zu erfüllende Aufgaben, „aber die große Zeit hob jeden einzelnen über sich selbst hinaus, erweckte Begeisterung, und bis an seinen Tod hat auch Bertram aus jenen Tagen ein Hochgefühl sich bewahrt, Zeuge so gewaltiger Ereignisse gewesen zu sein".

Darin, „wie er in dem Vierteljahrhundert seiner Amtstätigkeit allmählich ohne beunruhigenden Zickzackkurs den Lehrbetrieb . . . geleitet und vervollkommnet hat, liegt seine bedeutsamste, wahrhaft geniale Wirksamkeit", sagt Jonas, und es tut wohl, das gemeinhin nur den Baukünstlern, die „schöne" Schulbauten schaffen, freigebig gespendete Wort genial hier einmal dem hervorragenden pädagogischen Organisator beigelegt zu sehen, der dem Volksschulwesen der Reichshauptstadt den Stempel seines Geistes aufgeprägt hat.

Wir begleiten den jungen stud. theol. et phil. Bertram, nachdem er im März 1845 seine Reifeprüfung am Domgymnasium in Magdeburg bestanden, nach Halle, dann 1847 nach Berlin, wo er bald den Schwerpunkt seiner Studien in die Mathematik und Naturwissenschaft verlegte. Eingeflochtene Briefe zeigen, wieviel mehr damals noch in Briefen auch der Mitteilung des Empfindungslebens Raum gegeben wurde als jetzt. Sie spiegeln uns auch den unmittelbaren Eindruck der 1848 er Märztage auf den Studenten B. wider, der in dem „mehr zeitraubenden als angreifenden Dienst als Nationalgardist" seinen Mann stehen muß. Das wichtigste Ergebnis der folgenden Jahre war wohl, daß er bald nach bestandener Staatsprüfung in engere wissenschaftliche und persönliche Beziehungen zu dem namhaftesten Mathematiker unter den damaligen Berliner Schulmännern kam: Karl Schellbach, der 1853 auch sein Schwiegervater wurde. B. nahm an dessen Studien regen Anteil und wurde auch mit den bedeutenden Freunden Schellbachs, Dirichlet, Dove, Helmholtz, Du Bois-Reymond, Förster bekannt und in ihre vielseitigen Interessen mithineingezogen. — Das alte Werdersche Gymnasium in der Kurstraße, die Wiege so vieler nachmals angesehener Männer, wurde dann die Stätte seiner eigentlichen pädagogischen Bewährung. Hier wirkte er von seinem 29. bis 42. Jahre bis 1868, hier machte er sich einen Namen durch die sieghafte Kraft seines Unterrichts: „Geistige Bedeutung, hohe innere Autorität traten überall hervor." Wie charakteristisch die folgenden Proben: „Einst trat während seines Unterrichts der Direktor oder ein Schulrat in die Klasse. Die Primaner erhoben und setzten sich und blickten eifrig in die vor ihnen liegenden Hefte. Bertram guckte nach seiner Art einen Augenblick schräg über die Brille hinweg, grüßte, sah aber dann auch schweigend auf die Klasse. Es herrschte zur Verwunderung des Vorgesetzten tiefe Stille. Ehe der Vorgesetzte aber noch das Schweigen brach, erhob sich ein Primaner und sagte: ‚Herr Professor, ich habe die Lösung gefunden', und trug diese dann knapp und klar vor. Das war Unterricht in Schellbachschem Geiste;" und „Bei Vertretungen schonte er sich am wenigsten, und es wirkte

anregend auf die Kollegen, als bekannt wurde, er habe bei einer Vertretung erfahren, daß zu dem Tage ein Aufsatz fällig sei, die Aufsätze eingesammelt und schon am nächsten Tage korrigiert zurückgegeben."

Aus dem engeren Kreise der einzelnen Schule ist dann Bertram, der von 1868—1874 Direktor der neu errichteten höheren Sophien-Bürgerschule gewesen war, an die Spitze des Berliner städtischen Volksschulwesens berufen worden, auf einen schwierigen Posten also; denn wenn er zu fest an dem Bestehenden gehalten hätte, so wäre das Stadtparlament gegen ihn aufgestanden, wenn er zu radikal sich gezeigt hätte, so würden die Aufsichtsbehörden ihre Genehmigung versagt haben. Hier kam ihm nun zugute, daß er in den Anschauungen des alten Liberalismus groß geworden war, und daß es ihm, wie sein Biograph sagt, in der Kirche und Schule wie in der Politik immer richtig schien, nicht auf einmal sozusagen den ganzen alten Waldbestand abzuschlagen, sondern stückweise zu roden und neu anzupflanzen. Im Geiste des Ministeriums Falk, das den Volksschulen in den Städten eben höhere Aufgaben gesetzt hatte, förderte er die Bildung in den Realien, besonders in den Naturwissenschaften und den Elementen der Geometrie, trat aber doch einem Vielerlei neuer Unterrichtsgegenstände entgegen, damit nicht die Gründlichkeit litte. „Soll die Pädagogik, dies sind B.s Worte, den Lehrplan belasten mit Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre, mit Hygiene und Technologie? Die Schultern der Kleinen würden die Last nicht tragen, die man ihnen in gut gemeinter Weise mitgeben will für das Leben." Die schon von seinen Vorgängern Fürbringer und Hofmann eingeleitete Gründung der höheren Bürgerschulen, später Realschulen genannt, führte er zum Ziele: sein organisatorisches Geschick, das ihn immer nur das zunächst Erreichbare erstreben ließ, wußte den Lehrplan so aufzubauen, daß er schließlich die Zustimmung der königlichen und städtischen Behörden fand: die 1884 eröffnete erste Realschule heißt jetzt Bertram-Realschule. Auch die Schaffung von nichtgeistlichen Schulinspektoren gelang im Jahre 1877, trotzdem die auseinandergehenden Meinungen zeitweise ein Scheitern ernstlich fürchten ließen. An dem Ausbau des auch heute noch in Bertrams Bahnen sich fortentwickelnden Fach- und Fortbildungsschulwesen hat er bis zum Abschiede aus seinem Amte im Jahre 1900 unablässig mit ruhiger Besonnenheit gearbeitet. Ein Anhänger der sozialistischen Ideen war er nicht und würde sich ungern zu der inzwischen von der Zeitströmung durchgesetzten Zwangsfortbildungsschule entschlossen haben. Sehr bezeichnend für seinen individualistischen Standpunkt sind die Worte: „Wenn Sie die Jugend bis zum vierzehnten Jahre in die Volksschule, vom vierzehnten bis zum achtzehnten Jahre in die Fortbildungsschule und dann noch auf zwei oder drei Jahre in die Armee bringen, so weiß ich nicht, wann der selbständige Wille und Charakter sich bilden sollen." Demnach widerstand er auch solchen Bestrebungen, die gar zu viele erzieherische Elternpflichten auf die Gemeinde übertragen möchten.

Manche Enttäuschungen blieben auch Bertram nicht erspart. Die Angriffe von rechts und links, auch aus den Kreisen der Lehrerschaft, stellten seinen natürlichen Optimismus oft auf eine harte Probe. Man lese die mitgeteilten Briefe nach, in denen Stellen begegnen wie: „die sogenannten Ferien sind abgelaufen, ohne daß ich zur rechten Sammlung gekommen bin . . . ich ringe förmlich mit den Akten . . .

und finde, daß es einem Stadtschulrat schwer gemacht wird sich durchzuschlagen"; „ich habe für meine Person seit langer Zeit aller Hoffnung auf ferneres glückliches Leben entsagt, ohne undankbar für früheres zu sein, und empfinde nun, was sich noch bietet, als ein unerwartetes Geschenk." Er faßte eben, wie sein Biograph sagt, das Leben nicht so auf, als dürfe jeder auf Glück rechnen, sondern als sei es die Pflicht eines jeden, im Glück und Unglück sich zu bewähren. Die Art, wie er die Kraft dazu in sich ausgebildet hat, ist das größte in seiner Persönlichkeit gewesen, und hat ihn auch im Leiden nicht verlassen, obwohl ihm die Resignation schwerer fiel als die Arbeit. Ergreifend ist der tiefe Schmerz bei dem Tode seiner sechsjährigen jüngsten Tochter Julie, die ihm 1877 entrissen wurde. „Wie wir mit allen Fasern, Gedanken mit dem himmlischen Kinde verwachsen waren und sind, wie keiner von uns je daran gedacht, daß dieses Kind uns entrissen werden könnte; es verschönte, es adelte unser Zusammensein, ein Blick in seine Augen war mir für den ganzen Tag Trost in allem Kummer! . . . Mein Amt kann ich versehen, aber wenn mir Julie vor die Seele tritt — und wie war sie der Mutter ähnlich." So schrieb er an die geliebte Schwester, und diese Worte lassen uns einen tiefen Blick werfen in das weiche Herz dieses so starken, gegen Fremde so spröden und schweigsamen Mannes.

So schnell auch das Rad der Zeit rollt, die Gestalt eines Schulmannes wie Bertram wird wenigstens in der Berliner Schulwelt noch in eine weitere Zukunft hineinragen. Das Jonassche Lebensbild sei den Fachgenossen deshalb und wegen seines schönen menschlichen Gehalts warm empfohlen.

Berlin. Hermann Gilow.

Zur Klausur der mündlichen Reifeprüfung.

Man hat die Ersprießlichkeit dieser Klausur neuerdings in Zweifel gezogen, wie ich sehe, auch im 11. Heft des Jhrgs. 1910 dieser Monatschrift, und um der mündlichen Reifeprüfung ihre Schrecken zu nehmen, alle Primaner als Zuhörer heranzuziehen gewünscht. Es gibt nun allerdings auch andere, weniger äußerliche Mittel zu diesem löblichen Zweck; aber sie lassen sich wohl nicht überall anwenden oder durchsetzen. So sei denn den theoretischen Erwägungen über die Sache die praktische Erfahrung zur Verfügung gestellt, die ich während eines Jahrzehnts als Mitglied der Reifeprüfungskommission eines Mecklenburgischen Gymnasiums, dessen Primanerleistungen ich, beiläufig gesagt, in angenehmster Erinnerung habe, mit der dort herkömmlichen Zugänglichkeit der mündlichen Prüfung machen konnte. Sie fügte sich gut ein in deren äußeren Rahmen.

Die Handlung spielte sich ab im Klassenraum der ungeteilten Prima. Die altehrwürdigen Subsellien, deren zweiten Vorzug einzig noch ihr stark amphitheatralischer Aufstieg bildete, schauten gar unvorsichtig direkt in die beiden Frontfenster. Auf der vordersten der ziemlich langen Bankreihen saßen billigerweise die unerschrockenen Opferlämmer. Ihnen gegenüber, an der sog. Spiegelwand, thronte der Examinator auf einem hochgebauten, nach allen Seiten geschlossenen Katheder, das sich unschwer in ein Fort Chabrol hätte verwandeln

lassen. Rechts davon, im Viertelkreis, die Stühle für die Lehrer der Kommission und etwaige Hospitanten, links in gleicher Anordnung die für die Scholarchatsmitglieder eines Hochedlen Rats und für den Großherzoglichen Schulrat, der hier allerdings nicht als leitender Kommissar waltete, sondern nur als eine Art *Episcopus in partibus* die Vorgänge beobachtete, und auch das erst seit Einsetzung der Reichsschulkommission: die alte Hansastadt erfreute sich ja des „Schulprivilegs". Eines Tisches für die Protokollführung bedurfte es nicht: einer der Herren Kollegen in besagter Lünette, mit dem sich der jeweilige Examinator verständigt hatte, führte das „Protokoll" in der Art, daß er die richtigen und die unrichtigen bzw. ausgefallenen Antworten mit Strich oder Null auf einem Blättchen seines Notizbüchel markierte; aber begreiflicherweise wurde bei der Beratung nur in seltensten Fällen auf diese Mühwaltung zurückgegriffen. Auf der hintersten Bankreihe, auch wohl zweien, des Amphitheaters nahmen die zuhörenden „Herren" Primaner Platz. Ich darf sie schon so nennen, denn dank der mancherlei Freiheiten, welcher sie sich erfreuten, wußten sie, bei guter wissenschaftlicher Zucht, sich dementsprechend zu benehmen, auch in ihrer Eigenschaft als Kriminalstudenten, freiwilliger natürlich. Sie haben sich nie lästig gemacht. Ich habe auch nie — und das ist allerdings die einzige Erfahrung, die ich aus jenem patriarchalischen Milieu heraus zur Sache äußern kann — irgendwelche Einwirkung ihrer Gegenwart auf irgendwen oder irgendwas wahrgenommen, auch nicht, daß sie sich etwa Notizen machten; wäre das geschehen, so würde ich eine recht verständliche Mahnung an die betreffenden Examinatoren darin gesehen haben. Aber daß sie sich stets in leidlicher Anzahl als aufmerksame Hörer einfanden, beweist, daß sie davon irgendeinen Nutzen, sei es nun der Beruhigung oder der Beratung, sich versprachen, vielleicht auch gewannen.

Hiernach könnte ich eine solche Öffnung der Klausur wohl befürworten, allerdings n i c h t im Sinne einer V e r p f l i c h t u n g zur Anwesenheit. Die würde nur Abneigung wirken und diese wieder immerhin sich unliebsam bemerkbar machen können. *Beneficia non obtruduntur.* Und überhaupt, lieber eine unschuldige Freiheit mehr als einen neuen Zwang für die jungen Leute!

Wiesbaden. K. K o p p i n.

II. Bücherbesprechungen.

Einzelbesprechungen:

Neff, Karl, Der Examinator. München 1912. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. VII u. 43 S. 1 M.

Gerade zur rechten Zeit für Preußen, wo mit der Jahreswende das Examiniervierteljahr beginnt, kommt dieses von Klugheit und Liebenswürdigkeit erfüllte Büchlein zur Welt. „Der Examinator" ist's betitelt, im Titel liegt aber viel Übertragenes aus der Enge und Weite des ganzen Schullebens.

Es werden zunächst die Hauptmomente gegeben, die zu einem korrekten Prüfungsverfahren gehören, und dazu skizzenhaft, aber deutlich die charakteristischen Züge des Examinators. Das sind nach Neff richtige Maßstäbe, Geduld und Mitfühlen. Der tüchtige Examinator muß „als Mensch größer sein denn als Gelehrter" sagt Neff; ich möchte hinzufügen „denn als Lehrer und als Schulaufsichtsbeamter" und stimme Neff bei, wenn er einem solchen Examinator die Vereinigung des geistigen Adels mit dem des Herzens wünscht. — Zunächst hat Neff das Prüfungsverfahren bei der Anstellungsprüfung im Auge und er stellt Grundsätze auf, die ungemein viel Beherzigenswertes haben. Dann kommt der Lehrer als Examinator der Schüler an die Reihe, der Direktor und der Ministerialkommissar (in Preußen würden das Provinzial-Schulräte und vortragende Räte des Ministeriums sein) als Examinatoren der Lehrer, und der Direktor im Examen des Lebens; also auch als Prüfling der Schüler, die gleichsam als Examinatoren der Lehrer mit in Aktion treten.

Neff sagt an einer Stelle, daß das patriarchalische Verhältnis zwischen dem Aufsichtsbeamten und seinem Gymnasium und die größere Bewegungsfreiheit der Rektoren und Lehrer beneidenswerte Vorzüge des bayerischen Gymnasialwesens seien. Verstehe ich ihn und sein Buch recht, so bewegt sich in Bayern sehr viel um die im Mittel- und Kernpunkt stehende Person des Rektors, wie ja sein Buch mit diesem sich am meisten beschäftigt, und es zieht durch das Kapitel V so etwas wie leise Wehmut, daß es immer so bleiben möge; ich schließe mich dieser Wehmut für Preußen an. Denn beurteile ich die Zeichen der Zeit richtig, so erkennt man in Preußen den Wert jener Weisheit nicht immer in ihrer ganzen Tiefe und in ihrem Umfange. Das Buch von Neff kann auch in dieser Beziehung viel Gutes stiften.

Berlin. A. Matthias.

Der Säemann, Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung und Jugendkunde. Berlin und Leipzig 1910. B. G. Teubner. 12 Monatshefte von je 4 Bogen. gr. 8°. Vierteljährlich 2 M.

Unter dem oben angeführten Titel hat die Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge und die Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung ihre Zeitschriften zu einer Monatschrift vereinigt, mit deren Leitung Dr. Fr. Dünsing (für Jugendwohlfahrt), C. Götze (für Jugendbildung) und Dr. H. Cordsen (für Jugendkunde) betraut worden sind. Die Monatschrift bietet allen Bestrebungen zum Wohle der Jugend einen Vereinigungspunkt und gewährt dem einzelnen wissenschaftlichen oder praktischen Mitarbeiter die Möglichkeit, das ganze Feld verwandter Bestrebungen im In- und Auslande zu überblicken. In den zur Besprechung vorliegenden ersten drei Heften finden sich Abhandlungen z. B. über die Bedeutung der Gartenstadtbewegung, Lesen und Erklären der Schriftwerke, die Syphilis, das übernormale Kind, die Nadelarbeit usw. Selbstverständlich wird auch die staatsbürgerliche Erziehung nicht übergangen, eine Forderung, über die wohl genug der Worte gewechselt sind; auf die Taten kommt es jetzt an! Mit wissenschaftlicher Gründlichkeit, aber in knapper, jedem Gebildeten völlig verständlicher Form werden die verschiedensten Fragen erörtert, abwechselnd vom erzieherischen oder künstlerischen, kirchlichen oder staatlichen, rechtlichen oder ärztlichen Standpunkte. Je nach diesem Standpunkte wird das Urteil über die vorgetragenen Ansichten verschieden lauten. Im ersten Hefte z. B. S. 44 stellt Hedler die Forderung: „Den jüngeren Schülern Tatsachen, den älteren Urteile". Ist das nicht zu einseitig? Soll man auf die vielfachen und mitunter recht verständigen Fragen jüngerer Schüler nicht eingehen? Der psychologisch betriebene Unterricht — und nur ein solcher ist doch richtig — berücksichtigt sie, kann also jene Formel nicht als richtig anerkennen. — Die Psychologie hat in den letzten Jahrzehnten große Fortschritte gemacht, weil ein besonderer Zweig der Anthropologie, die sogenannte Jugendkunde, das heißt die Kunde von der Entwicklung des jugendlichen Lebens, ausgebildet worden ist. Die Fortschritte dieser neuen Wissenschaft werden in außerdeutschen Ländern schon längst von allen für die Jugendwohlfahrt tätigen Kreisen aufmerksam verfolgt und verdienen es, auch bei uns immer mehr gewürdigt zu werden, damit es immer seltener vorkommt, daß Lehrer in ihrer pädagogischen Wirksamkeit zu wünschen übrig lassen.

Kurze Mitteilungen, Literaturberichte, „Stimmen des Tages", Rückblicke und Ausblicke finden sich am Schlusse jedes Heftes und die verschiedensten Schriftsteller kommen dabei zu Wort, Bebel so gut („Aus meinem Leben") wie Erich Marcks (Bismarck, I, Die humanistischen Elemente in seiner Bildung). — Der sehr gut, auch mit Bildschmuck, ausgestatteten und dabei außerordentlich wohlfeilen Monatschrift ist weite Verbreitung zu wünschen.*)

Görlitz. E. Stutzer.

---

*) Mit dem 1. Januar 1912 hört die Vereinigung des Säemann mit der Zeitschrift für Jugendwohlfahrt wieder auf. Mtth.

Paulsen, Friedrich, P ä d a g o g i k. 2. und 3. Auflage. Stuttgart und Berlin 1911. J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger. IV u. 430 S. 8°. 6,50 M.

Für dieses Buch aus dem Nachlaß des verehrten Friedrich Paulsen, des vorzüglichen Gelehrten und edlen Menschen, gebührt seiner Witwe und dem Herausgeber Dr. Willy Kabitz, Privatdozenten an der Universität Breslau, wärmster Dank, der ersteren, daß sie den Auftrag zur Herausgabe erteilt, dem letzteren, daß er sich der bei dem Befund des betr. Nachlasses nicht leichten Aufgabe der Bearbeitung unterzogen hat. Druckfertig oder fast druckfertig, unmittelbar aus Paulsens Feder, lag bei seinem auch für dieses Werk zu frühen Abscheiden nur etwa die kleinere Hälfte des jetzigen Buches vor, nämlich die „Einleitung", das 1. Buch: „Die Bildung des Willens", außer Kapitel 13: „Die Heimats- und Vaterlandsliebe und die Humanität", und von Buch 2: „Die Unterrichtslehre" nur das 1. Kapitel: „Die Aufgabe des Unterrichts überhaupt", zusammen etwa 165 von den 430 Seiten des Werkes.

Für die Bearbeitung des übrigen standen dem Herausgeber folgende Mittel zur Verfügung: 1. Der „Grundriß zu Vorlesungen über Pädagogik", den Paulsen in den letzten Jahren regelmäßig seinen Hörern in die Hand gab; 2. einige Kollegnachschriften aus den letzten Jahren; 3. Paulsens Vorlesungskonzept. Letzteres war die Hauptquelle des Herausgebers, sein eigentlicher Leitfaden; die beiden andern dienten ihm nur „zur Kontrolle". Dagegen hatte er in dem Vorlesungskonzept „einen zwar sehr oft nur durch einzelne oder mehrere Stichworte oder abgekürzte Sätze angedeuteten, aber doch meist im Wortlaut und in der Anordnung reiflich überlegten Text aus erster Hand vor sich, den es zu rekonstruieren galt".

So darf man wohl sicher sein, daß auch d i e Teile des Buches, die durch solche „Rekonstruktion" — ich will das Wort beibehalten, obwohl es die Sache nicht ganz trifft — entstanden sind, in den Gedanken und im Gedankenzusammenhang, teilweise auch im Stil Paulsens Geist und Art in sich und an sich tragen. Es sind dies aber folgende Abschnitte: 1. Die „Anthropologisch-physiologischen Vorbemerkungen"; 2. Kapitel 13 in Buch 1: „Die Heimats- und Vaterlandsliebe und die Humanität"; 3. Das ganze 2. Buch, außer dem 1. Kapitel, also fast die ganze „Unterrichtslehre", jedenfalls die ganze „Spezielle Didaktik" und dreiviertel auch der „Allgemeinen Didaktik".

Ich, vielleicht auch mancher andere von Paulsens Verehrern, hätte es gern gesehen, wenn das „Vorlesungskonzept" zu diesen Teilen selbst irgendwo in dem Buche mit zum Abdruck gebracht worden wäre, einmal weil es doch von Paulsen selbst stammt, und sodann weil sich die „Rekonstruktion" so hätte am besten bewerten lassen.

Indessen es ist auch so ein gutes und schönes Buch, die „Pädagogik von Friedrich Paulsen", und dem Bearbeiter und Herausgeber gebührt ungeschmälerter Dank dafür, daß er uns einen nach Stil und Geist doch „echten Paulsen" gegeben hat. Er hat auch recht daran getan — das soll zu seiner Ehre gesagt sein —, sich selbst auf dem Titelblatt des Buches neben Paulsen gar nicht zu nennen. Dr. Kabitz hofft, „den Freunden und Schülern des unvergeßlichen Mannes" mit dem Buche eine liebe Gabe zu bieten; er hegt auch „den Wunsch und die Überzeugung, daß das mancherlei treffliche Gut an Erziehungsweisheit, das Paulsen hier niedergelegt

hat, auch weiteren Generationen angehender Erzieher und Lehrer, namentlich den Oberlehrern, nützen möge und werde". Dessen darf der Herausgeber ganz sicher sein. Aber es ist so vieles in dem Buche, was sein Bekanntwerden auch in noch weiteren Kreisen sehr wünschenswert macht, was ernst der Aufgabe der Kindererziehung zugewandten Eltern gute Weisungen und Fingerzeige, und zwar immer unter schlichter, aber gründlicher und überzeugender psychologischer Begründung, zu bieten in hohem Maße geeignet ist. Darum wünschen wir, das Buch möchte nicht bloß in Lehrerkreisen, sondern auch in den Kreisen gebildeter Eltern Eingang finden.

In der Anlage des Buches ist manches neu, d. h. abweichend von sonstigen pädagogischen Systemen. Vor allem kennzeichnet den Paulsenschen Standpunkt die Voranstellung der Willensbildung. Diese, nicht die Verstandesbildung ist ihm „das große Hauptstück" der Erziehung. Darum behandelt sein Buch auch in dem ersten Hauptteil, der noch fast ganz von ihm selbst ausgearbeitet ist, die Bedeutung und Aufgabe der Willensbildung, die Mittel dazu und die Tüchtigkeiten oder Tugenden, die dem Willen zu eigen gemacht werden sollen. Es ist eine Ethik mit besonderer Beziehung auf die Jugend. Auch im einzelnen bietet seine „Pädagogik" manches Neue. Hauptsache ist aber doch: Was es an Ergebnissen bringt, ist so durch und durch vernünftig, trifft bei Prüfung einander entgegenstehender Ansichten so glücklich den klaren Weg und das feste Ziel, wird überall durch eine so sichere, folgerichtige, fest begründete und klare Methode der Untersuchung und Entwicklung gefunden, bekundet ausnahmslos so viel tiefe psychologische Erfahrung, so viel schlichte Wahrheitsliebe, so viel eigne menschliche Güte und eine so warme Liebe zur Jugend, so viel Sorge um ihr Wohl und Heil und um das der Eltern und des Vaterlandes, daß die Lektüre des Buches auch dem kundigen und alterfahrenen Pädagogen eine wahre Freude ist und das Studium des Buches angehenden Erziehern, Lehrern zumal, aber auch jungen Eltern, fortdauernd ein Quell des Segens für ihre Aufgaben an dem jungen Geschlecht sein und bleiben wird.

Ob, wie in so manchem Werke, einzelne Abschnitte besonders empfehlenswert sind? Etwa aus der „Einleitung" und den „Anthropologisch-psychologischen Vorbemerkungen" die Urteile über Ansichten von Nietzsche und von Schopenhauer, oder die empiristische und nativistische Auffassung von der Bildsamkeit des Kindes oder der Abschnitt von der Theorie und der Praxis in Unterricht und Erziehung oder die Stelle von der Animalität und Rationalität in der Kindheit oder die Erörterung über die männliche und weibliche Anlage und über die Frauenfrage? Oder aus dem 2. Buche, der „Unterrichtslehre", etwa aus der „Allgemeinen Didaktik" die Abschnitte über positives und negatives Wissen, über allgemeine Bildung, über echte Bildung und Halbbildung, über das Verhältnis der intellektuellen zur sittlichen Bildung, über Aufmerksamkeit und Überbürdung? Oder aus der „Speziellen Didaktik" die Erörterung über den Religionsunterricht? Gewiß, das sind aus den betreffenden Teilen besonders interessante Abschnitte, und doch empfehle ich solche Eklektik nicht, weil auch diese Abschnitte erst im Zusammenhang mit ihren Ganzen ihre volle Wirkung tun. Vom 1. Buche aber — in welchem ja das 1. Kapitel besonders schön und S. 71 und folgende zusammen

mit S. 141 und folgenden besonders interessant sind — und von der „Speziellen Didaktik" im 2. Buche dürfen Erzieher, dort Eltern und Lehrer, hier Lehrer, überhaupt erstmalig nichts herausheben und bevorzugen. Erstmalig; nach Beendigung der Lektüre des Ganzen mag jeder zur wiederholten Lektüre, zum gründlichen Erwägen, zu eigenster Beherzigung eine Auswahl von Abschnitten oder Stellen treffen.

Soll ich meiner Anzeige des trefflichen Buches überhaupt noch etwas hinzufügen? Nun, was es auch sein mag, es soll und wird seinen Wert nicht schmälern. Zunächst die Frage: Sollte Paulsen in seinen Vorlesungen die Studenten nicht auf wertvolle Werke ähnlicher Art hingewiesen haben? In der vorliegenden Pädagogik vermissen wir das. Sodann einiges, worin wir Bedenken haben oder anderer Ansicht sind. So können wir im allgemeinen den Knaben im Alter von 14—16 Jahren „eine gewisse ruhige Verständigkeit (S. 44)" nicht zuschreiben, und wenn am Abschluß der Besprechung des Jünglingsalters (S. 49) Goethes Wort aus der „Seefahrt" zitiert wird „Doch er stehet männlich an dem Steuer usw.", so ist zu bedenken, daß Goethe damals schon 27 Jahre alt war. — Daß Frauen wenigstens in der Regel früher pensionsbedürftig werden als Männer, war S. 56 oben zu betonen. — Auf S. 86 hätten wir den Begriff der „Strafarbeit" — die ja heute bekanntlich mit Recht verboten ist — gern genauer bestimmt gesehen. — S. 88 u. 91 wird von der Prügelstrafe gesprochen. Zuletzt fragt man sich aber doch: Will sie P. auf den Klassen VI—III beibehalten wissen? — S. 90 weiß ich nicht, was *spara* heißt; sollte vielleicht *para* stehn? — S. 129 „so läßt sich weiter nichts machen" (vgl. auch S. 135 oben); ich glaube, es läßt sich doch noch etwas machen, und das muß noch gemacht werden im Interesse der Disziplin (siehe z. B. meinen „Schuldirektor" S. 57 u. 58).

Nicht zustimmen können wir der Behauptung S. 214: „die bisherige Schularbeit machte sich die Anhäufung von Memorierstoff im Gedächtnis so gut wie ausschließlich zur Aufgabe." Ebenso auf S. 259 der Schilderung, wie verkehrt sich die Schule verhalte bei den Memorieraufgaben für ihre Schüler. — S. 304 spricht das Buch von „unendlich vielen Fehlern in den lateinischen Extemporalien der Sexta". Das zeigt keine rechte Kenntnis des h e u t i g e n Gymnasiums. Auch bei der Schilderung des Extemporale-Schreibens (S. 285) schweben längst vergangene Zeiten vor. — Im Griechischen werden doch oft nicht bloß „ein paar kleine Dialoge von Plato" gelesen (S. 287), sondern auch die eine und andere von den S. 289 empfohlenen bedeutenderen Schriften, namentlich Protagoras, Gorgias, Phaedon (ganz), Symposion. — Wo die Rede ist vom Französischen (S. 291 u. folgenden) hätten wir gern gesehen, wenn Paulsen eingetreten wäre für eine Verminderung des Syntaktischen und Stilistischen auf dem Gymnasium, wo ja der Betrieb des Lateinischen und Griechischen genügend für grammatische Schulung sorgt, dagegen für eine reichlichere Lektüre". — Von Lessings Prosa liest doch wohl ausnahmslos jedes Gymnasium mehr, erheblich mehr als nur den Laokoon (S. 317). Und was Schillers „Aufsätze" betrifft, so sind „schwierig" doch nur die philosophischen, obwohl ein geschickter Lehrer, der den Schülern durch Beispiele zu Hilfe kommt, auch diese Lektüre lichtvoll gestalten kann. — Herrschte wirklich noch in den „fünfziger und sechziger Jahren vielfach Geringschätzung, ja Verachtung der Philosophie"? (S. 327). Wir trieben in den fünfziger Jahren in Prima und in den sechziger Jahren

auf der Universität (Trendelenburg) sehr gern Propädeutik und Philosophie. — Auf S. 326 finde ich bei Besprechung der philosophischen Propädeutik eine Lücke. Sonst bietet Paulsen bei jedem Unterrichtsgegenstand immer zuerst eine „Orientierung über die geschichtliche Entwicklung desselben". Hier fehlt diese Orientierung. Es heißt in dieser Beziehung nur: „Bei der neuen Organisation der Gelehrtenschule 1812 fiel der philosophische Unterricht ganz aus. Seitdem ist er nicht wieder zu voller Kraft gelangt." Also übergangen wird nicht nur die C.-Verf. vom 26. Mai 1825 (Min. v. Altenstein), sondern auch die 1837 erschienenen Lehrpläne, durch welche diese Disziplin in die Reihe der obligatorischen Lehrgegenstände aufgenommen wurde. Zwanzig Jahre später allerdings wurde in den „Modifikationen des Normalplanes" die Propädeutik nicht mehr „als ein besonderes Unterrichtsfach angesetzt", aber wohl sollte ihr Stoff vom Deutschlehrer (oder vom Lehrer der Mathematik und Physik) mit behandelt werden, wofür dem deutschen Unterricht 1 Stunde wöchentlich mehr bewilligt wurde. Weitere Etappen bezeichnen dann die C.-Verf. von 1862, die Lehrpläne von 1882, die von 1891 und die von 1901, von denen nur die von 1891 die rechte Wertschätzung der Sache vermissen ließen, die übrigen dagegen ihren hohen intellektuellen und ethischen Wert energisch betonten. — Wo von der Anfertigung von Versen die Rede ist (S. 405), oder auch wo von den schriftlichen Übungen im Deutschen gehandelt wird, hätte man gern ein Urteil darüber gehört, daß das „Versemachen" (Dichten soll's nicht genannt werden) zur Mobilmachung des Ausdrucks, des im Innern des Menschen doch vorhandenen, aber schlummernden Sprachschatzes, sehr nützlich ist, weil man im Verse nicht jeden, nicht den ersten besten Ausdruck, Phrase usw. brauchen kann und so in seinem Ausdrucks- und Sprachvorrat nach anderen sich umzusehn genötigt wird. —

Schließlich mögen noch einige Äußerlichkeiten Erwähnung und bei einer Neuausgabe Beachtung finden. Durch nicht ganz zutreffende Interpunktion wird der Sinn erschwert oder gestört S. 15, Z. 3 v. o. vor „wie"; ferner S. 72, Z. 6 v. u. hinter „Patriotismus"; S. 74, Z. 8 v. o. hinter „großen"; S. 94, Z. 11 v. o. vor „innerlicheren"; S. 264, Z. 15 v. o.; S. 407, Z. 15 v. o. hinter „Pflege." Oder sollte fortgefahren werden: „dagegen macht usw"? — S. 61 findet sich zweimal „zusammen", S. 134 desgl. „für dich", S. 234 desgl. „auch hier", S. 69, Z. 5 v. u. fehlt hinter „sagt" doch wohl ein :? — S. 75 „irrlichtelieren", nicht: „irrlichterieren"? S. 87 und S. 380 „Überlebsel", nicht „Überbleibsel"? — S. 105, Z. 12 v. u. doch wohl „fände", nicht „finde"? — S. 118 nicht „Verzärtelung" statt „Verzärtlichung"? — S. 141, Z. 5 v. u. nicht „deren" Väter? — S. 154, Z. 1 v. o. Stellung des „zuerst"? — S. 197, Z. 10 v. o. entweder „zurück" oder „in den Hintergrund", nicht beides; jenes würde ich vorziehen. — S. 153 „Philantropinisten" st. th., ebenso S. 338 „Philantropinum; dagegen richtig S. 418. — S. 230, 394, 396 muß Pythagoreisch (nicht —äisch) geschrieben werden. S. 379 fehlt 2 vor „Stunden" (Z. 15 v. u.). — S. 412, Z. 8 v. o.: „wenns"? oder „wanns"? — Stilistisch uneben: S. 224 oben; S. 232, Z. 12 v. o. „sich ausreden" statt „sich aussprechen" oder bloß „ausreden". — Manches Fremdwort hätte gespart, weil gut durch ein deutsches ersetzt werden können. Paulsen selbst spricht über das Fremdwort S. 320 und folgenden und verlangt, daß ihrem „ungehörigen" Gebrauch gewehrt werde. Folgende Fremdwörter in dem Buche hätten z. B. vermieden

werden können: S. 77 manifestieren, S. 78 Sanktion, S. 82 konstruieren (hier nicht term. techn.), S. 83 absurd, S. 95 malträtieren, S. 101 Applikation, S. 102 Analyse der Motive, S. 110 stereotyp, S. 125 Prosperieren, S. 141 Prodigalität, S. 147 hypertrophisch, S. 155 exotische Imitationsliteratur, S. 166 sekundieren, 167 vagierend, 171 antagonistisch, 172 etikettiert, 175 ostensibel, 192 Komplement (hier nicht term. techn.), 329, Z. 11 v. o. Dissidium, 345 laïsieren, 360 divinieren, 390 das Unterrichtsziel formulieren, 405, Z. 4 v. u. assoziert = verbunden. —

Groß-Lichterfelde. G. Leuchtenberger.

Wundt, W., Einleitung in die Philosophie. Fünfte Auflage. Mit einem Anhang tabellarischer Übersichten zur Geschichte der Philosophie und ihrer Hauptrichtungen. Leipzig 1909. Wilhelm Engelmann. XVIII u. 471 S. 8°. 10 M.

Das Buch ist zum ersten Male im Jahre 1901 erschienen; in einer verhältnismäßig recht kurzen Zeit ist es jetzt bereits in 5. Auflage herausgegeben worden. Das allein spricht schon für das Werk und zeigt, einen wie großen Beifall und eine wie weite Verbreitung es gefunden haben muß. Hervorgegangen ist es aus Vorlesungen, welche der bekannte Leipziger Philosoph an der Universität im Laufe einer Reihe von Jahren gehalten hat. Diese Vorlesungen waren für Anfänger bestimmt, denen sie eine Einführung in das weitverzweigte und vielseitige Gebiet der Philosophie gewähren sollten. Aber diese Vorlesungen sind hier nicht genau so wiedergegeben, wie sie gehalten wurden, Abweichungen in der Darstellung sind dabei ganz natürlich und erklärlich. Verf. erklärt selbst, daß er in seinen Ausführungen ausschließlich den Weg der geschichtlichen Orientierung gewählt habe, während die in den letzten Jahren erschienenen Bücher von Paulsen, Külpe und Jerusalem entweder die eigenen Überzeugungen der Verfasser voranstellen oder den Gegenstand kritisch beleuchten.

Wundt behandelt seinen Stoff in drei Hauptabschnitten: I. Die Aufgabe und das System der Philosophie. II. Die geschichtliche Entwicklung der Philosophie. III. Die Hauptrichtungen der Philosophie. — Mannigfach sind von den ältesten Zeiten an die Definitionen des Begriffs der Philosophie. Nach Beleuchtung dieser gilt es sodann, das Verhältnis der Philosophie zu anderen Gebieten darzustellen. Dabei ergibt sich der Satz: „Philosophie ist die allgemeine Wissenschaft, welche die durch die Einzelwissenschaften vermittelten Erkenntnisse zu einem widerspruchslosen System zu vereinigen und die von der Wissenschaft benutzten allgemeinen Methoden und Voraussetzungen des Erkennens auf ihre Prinzipien zurückzuführen hat.“ Dann wird das Verhältnis der Philosophie zur Religion und zur Güterlehre erörtert und die Klassifikation der Wissenschaften aufgestellt. — Der zweite Hauptabschnitt führt den Leser durch die ganze geschichtliche Entwicklung der Philosophie von den ältesten Zeiten der griechischen Philosophie bis auf die neuere Zeit, beginnend mit der Naturphilosophie, zur Entstehung des ethischen Problems zur Platonischen und Aristotelischen Philosophie, zum Hellenismus und zur christlichen Philosophie. Dann führt uns Verfasser durch die neuere Philosophie, durch den Kampf der Weltanschauungen der dogmatischen Systeme (Spinoza, Locke, Leibniz, die Aufklärungsphilosophie und ihre Gegner) bis Kants Kritizismus und zur Philosophie des 19. Jahrhunderts. — Nachdem

der Leser so einen Einblick in die geschichtliche Entwicklung der philosophischen Anschauungen von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart erhalten hat, gibt der dritte Hauptabschnitt eine Übersicht über die in den philosophischen Schriften und Systemen zutage tretenden Grundanschauungen und Grundgedanken, in denen sich drei Hauptrichtungen unterscheiden lassen: Die erkenntnistheoretischen, die metaphysischen und ethischen. Die erste Klasse gliedert sich in den Empirismus, Rationalismus und Kritizismus, die zweite in den Materialismus, Idealismus und Realismus, die dritte enthält nach einer allgemeinen Übersicht der ethischen Richtungen und ihrer Entwicklung eine Darstellung der heteronomen Moralsysteme, der transzendenten und immanenten Moralsysteme. — So erlangt der Leser in dem vortrefflichen Buche nicht nur einen Einblick in das Wesen und den Begriff der Philosophie, sondern auch eine Übersicht über ihre geschichtliche Entwicklung und lernt auch den wichtigsten Inhalt der philosophischen Systeme kennen und ihre Hauptstoffe. Das Werk ist demnach eine Vorhalle für das Studium der Philosophie, eine Einführung in die wichtigsten in ihr behandelten Gedankenstoffe und Gedankenreihen. Der für philosophische Fragen interessierte Leser wird sich mit der Lektüre der Wundtschen Ausführungen kaum begnügen: er wird durch das Studium desselben zu einer genaueren Beschäftigung mit dem einen oder anderen Zweige der Philosophie angeregt werden, und er findet in unserem Buche eine ziemlich eingehende Angabe von der einschlägigen Literatur, die ihm die besten Quellen eröffnet. So gibt Verfasser auch nach dieser Seite hin eine sehr willkommene Anregung.

Und nun ein Wort über die Darstellung des Verfassers. Sie ist durchweg leicht verständlich für einen auf dem Gebiete der Philosophie nicht ganz unerfahrenen Leser — und einen solchen müssen wir doch wohl voraussetzen, denn Interesse und ein gewisses Verständnis gehen doch wohl immer nebeneinander her. Verfasser besitzt die Gabe, auch nicht ganz einfache Gedanken in eine für den gebildeten Leser leicht faßliche Form zu kleiden. Auch der innere Zusammenhang der einzelnen Teile des Buches wird leicht verständlich. So ist denn das Werk jedem zu empfehlen, der Interesse für philosophische Ideen hat, insbesondere den Studierenden, aber nicht allein den der philosophischen Fakultät angehörenden, denn mit philosophischen Problemen, dächten wir, sollte sich eigentlich doch jeder Studierende beschäftigen, ist doch Philosophie zweifellos zu einer allgemeinen Geistesbildung notwendig. — Die tabellarischen Übersichten zur Geschichte der Philosophie und ihrer Hauptrichtungen sind eine sehr dankenswerte Zugabe. Das Sach- und Namenregister dienen einer leichteren Orientierung und sind für die Benutzung sehr förderlich.

Ganz besonders eignet sich das Buch auch für die Bibliotheken der höheren Lehranstalten; es ist auch dem akademisch gebildeten Lehrerstande sehr zu empfehlen, namentlich den jüngeren Mitgliedern desselben.

Zenz, W. und **Frank, F.,** Logik und Unterricht. Mit Berücksichtigung der Erkenntnistheorie gemeinfaßlich dargestellt. Wien 1910. A. Pichlers Witwe u. Sohn. 8°. 106 S. 1,70 M.

Die „formale" Logik, wie man wohl die Zusammenfassung der wichtigsten

Denkgesetze ohne Rücksicht auf den Denkinhalt zu nennen pflegt, kann, so meinen die Verfasser des vorliegenden Buches, nicht zu befriedigenden Ergebnissen führen. Sie wollen vielmehr den Versuch machen, „die Logik mit Berücksichtigung der Erkenntnistheorie darzustellen und zugleich die Beziehungen zwischen der Logik und Wissenschaft überhaupt, sowie zum Unterricht insbesondere nachzuweisen". Und sie hatten schon Vorgänger auf diesem Wege; da lagen schon die Werke Richard Schuberts von Soldern, Rudolf Lehmanns, Chr. Sigwarts, A. v. Leclairs und H. St. Jevons vor. — Hier sollen nun Logik und Erkenntnistheorie miteinander Hand in Hand gehen, die Logik soll nicht abgesehen von dem Inhalt des Denkens, sondern immer unter engerer Bezugnahme auf denselben dargestellt werden. Überhaupt kämpfen sie gegen den Begriff des Formalen, so auch gegen die formale Grammatik, die ihnen wie ein alter Drache erscheint, von dem die formale Logik ein Ableger ist. Jene formale Grammatik habe die kostbare Zeit der Bildung fast allein weggenommen und habe Lehrer und Schüler in maß- und nutzloser Weise gequält. Ohne auf den Inhalt des Denkens Rücksicht zu nehmen, könne man niemals zu wahren Ergebnissen kommen. Die Logik reiche in ihrem Wesen und in ihrer Wirkungsweise weit hinaus über bloßen Kenntniserwerb, über ein Spielen mit Begriffen. Die Wahrheit könne nur in der Tiefe des Inhalts ruhen, nicht in der Form. In diesem Sinne habe die Logik eine zentrale Stellung in dem gesamten Unterricht. Hierbei ist das Verhältnis des Begriffs zum Worte von Wichtigkeit, zum sprachlichen Ausdruck, welcher so vielfach mehrdeutig ist, was die Verfasser an einer ganzen Anzahl gut gewählter Beispiele zeigen. Recht häufig vollzieht sich ein Bedeutungswandel in den Wörtern, selbst ohne daß die Lautform wesentlich geändert wird. Für den Bedeutungswandel lassen sich gewisse Gesichtspunkte und Gesetze aufstellen. Damit hängen auch die bildlichen Ausdrücke vielfach zusammen. In den Begriffen läßt sich eine Art von System aufstellen. Dann beleuchtet die Schrift die Einteilung und die Definition der Begriffe, wobei die Divisio oder Einteilung und die Definition in Betracht kommen. Die Betrachtung der Arten der Urteile ergibt die bekannten Kategorien. Auch der Schluß wird in den von den Verfassern zugrunde gelegten Ideen erörtert, ebenso die Denkgesetze, dann die Induktion und Deduktion, der Beweis und seine Arten. Dann wird die Verwendung der Schlüsse in der Wissenschaft und im Unterricht dargelegt, und zwar auf den verschiedenen Gebieten desselben. Zuletzt zeigen die Verfasser, wie die Sprache zu einem Werkzeug wird, wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen und andern zu übermitteln, die Sprache, über deren Wandelbarkeit und Vieldeutigkeit vorher die Rede war. Es solle, damit schließen die Verfasser diesen Abschnitt, der historisch-genetischen Entwicklung der sprachlich fixierten Begriffe auch beim Unterricht größere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Wir haben in dem Buche eine Darstellung der Logik vor uns von einem ganz besonderen Gesichtspunkt aus; nicht eine kurze Darlegung der Denkgesetze in der sonst meist üblichen Form, sondern immer mit Bezugnahme auf den Denkinhalt, auf die in den Worten ausgedrückten Begriffe und geistigen Vorstellungen. Und die Anwendung einer solchen logischen Betrachtungsweise auf den Unterricht wird dann dargelegt; so hat man denn in den Betrachtungen der Verfasser zugleich eine pädagogische, oder sagen wir besser: eine didaktische Anleitung. Auch die-

jenigen, welche nicht auf dem Standpunkte der Herausgeber stehen, werden durch das Studium des Werkes ihre Erfahrungen auf dem pädagogischen bzw. didaktischen Gebiete nicht unwesentlich bereichern. Sie werden höchst dankenswerte Anregungen daraus entnehmen. In diesem Sinne sei es der Lehrerwelt, namentlich den jüngeren Mitgliedern derselben, angelegentlichst empfohlen. Gute Dienste wird es auch in den pädagogischen Seminarien tun können.

Mit einem anderen österreichischen Pädagogen, Eduard Siegert, zusammen haben die Verfasser dieses Buches kürzlich eine Geschichte der Pädagogik herausgegeben, welche auch hohe Beachtung verdient.

Köslin. R. Jonas.

Brepohl, Friedrich Wilhelm, Friedrich Nietzsche oder Jesus Christus? Eine kritische Gegenüberstellung und zugleich ein offenes Wort an die christlichen Gesellschaften. Zweite Auflage. Seegefeld (Bez. Potsdam). 1910. Verlag „Das Havelland". 51 S. 1 M.

Es ist ein Fluch revolutionärer Geister, daß ihr Auftreten kleine und kleinste Geister auf den Plan lockt, die zujubelnd oder verdammend sich äußern zu müssen das dringende Bedürfnis fühlen. Das zeigt auch die Schrift von Brepohl. Ich will mit dem Verfasser nicht wegen der Menge von Druck-, Rechtschreibungs- und grammatischen Fehlern rechten. Aber dagegen muß ich protestieren, daß er, statt eine wenn auch noch so kurze Darstellung von Nietzsches Gedankenwelt zu geben, lediglich einzelne Stellen aus seinen Schriften herausgreift und abschlachtet. Auf diese Art wird Nietzsche wirklich nicht überwunden. Auch ist es ein Irrtum des Verfassers, daß der Übermensch, d. h. der Übermensch, wie Nietzsche ihn meint, nicht wie ihn der verständnislose Leser sich vorstellt, seine Grundlage in dem „selbstsüchtigen, egoistischen" Geiste der Zeit habe. Die Verwechslung von Übermensch und Herrenmensch droht nachgerade chronisch zu werden. Gewiß meint es der Verfasser herzlich gut. Aber guter Wille allein ist noch kein Befähigungsnachweis.

Eckertz, Erich, Nietzsche als Künstler. München 1910. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. Oskar Beck. 236 S. 8°. geb. 3,50 M.

Eckertz hat es mit Recht als eine Lücke der Nietzscheliteratur empfunden, daß noch kein Werk Nietzsches Schaffen eingehend und ausschließlich unter künstlerischem Gesichtspunkt würdigt. Aber ich lasse dahingestellt, ob Eckertz diese Lücke voll ausfüllt. Ohne Zweifel wirken seine Essays mit ihrer Fülle neuer und wertvoller Einzelbeobachtungen anregend und wegweisend. Aber eine abschließende Arbeit bedeutet das Buch nicht. Denn es genügt nicht, einzelne charakteristische Merkmale der Sprache Nietzsches herauszuarbeiten — das hat Eckertz sehr gut verstanden —, sondern die Sprachkunst Nietzsches ist bis in alle Einzelheiten zu analysieren: einmal in die Werkstatt des Künstlers geführt, wollen wir auch seine Technik gründlich kennen lernen. Sodann darf, wer über Nietzsche als den Künstler schreibt, auch die Grenzen seines Könnens nicht übersehen. So mangelt Nietzsche — und das gilt nicht nur von dem Aphoristiker Nietzsche, sondern auch von dem Dichter des Zarathustra — das architektonische Vermögen, das große

organische Zusammenhänge schafft. Dieser Mangel wäre durch die Tatsache zu beleuchten gewesen, daß Nietzsche überhaupt kein Verhältnis zu den bildenden Künsten gewonnen hat. In dieser und anderen kritischen Fragen versagt Eckertz. Trotz dieser Ausstellungen stehe ich nicht an zu bekennen, daß der Nietzscheforscher durch Eckertz' Buch wesentliche Förderung empfängt. Es bezieht sich diese Anerkennung besonders auf die kulturgeographische Betrachtung, in der der Verfasser überzeugend darlegt, wie fest der Philosoph von Sils Maria und Turin in seiner obersächsischen Heimat wurzelt, auf deren Boden von jeher eigenartige und tiefe Geister erstanden. Es ist in der Tat überraschend, was Eckertz hier an Ursprüngen und Parallelen entdeckt hat.

Zu bedauern ist, daß der Verfasser nicht nur auf spezielle, sondern gelegentlich auch auf allgemeine Angaben über den Standort der angeführten Nietzscheworte verzichtet und auch nicht durch ein Register und eine übersichtliche Gliederung den Gebrauch seines Buches erleichtert.

Marburg. Hans Weichelt.

Hartmann, Karl, Humanistischer Unterricht und bildende Kunst. Halle 1909. Buchhandlung des Waisenhauses. 84 S. 8°. 2 M.

In anmutig bewegtem Tempo durchwandelt der feingestimmte Verfasser das ganze Gebiet der humanistischen Fächer, worunter er die literarische Lektüre und die Geschichte begreift, um überall den Blick ins Reich der Kunst zu lenken, soweit sie für die Zwecke des Gymnasiums fruchtbar gemacht werden kann, bald anregend und neue Beziehungen entdeckend, bald erläuternd, bald wiederum warnend: wohl dem Schüler, der einem solchen Wegweiser und Pfadfinder folgen kann! Aber auch der kritische Leser wird für den reichen Inhalt der Schrift mehr Zeichen der Zustimmung als Fragezeichen haben, und wenn auch bei der Übertragung in die Praxis sich manches vielleicht als für den Klassenunterricht zu zart und zerbrechlich, manches als zu hoch gegriffen erweist — es kommt eben auch auf die betreffende Schülergeneration an —, so wird er sich doch für den gehabten Genuß dem Verfasser verpflichtet fühlen. Einer der am Schluß gemachten Vorschläge sei ganz besonders zur Nachachtung empfohlen: einen Schaukasten im Hauptgang der Anstalt aufzuhängen, dessen Füllung sich nach dem Festkalender richtet, wo in einer Reihe mit Advent, Weihnachten, Dreikönigen, Ostern und Pfingsten auch der Humor des Nikolasfestes nicht fehlen dürfe, dazwischen in den festlosen Wochen etwa Porträt, Landschaft, Märchen, Jahreszeiten: ein ansprechender und leicht ausführbarer Gedanke!

Flaxmann, John, Zeichnungen zu Sagen des klassischen Altertums. Leipzig 1910. Insel-Verlag. CXLIII Tafeln. 8°. In Leinen 5 M.

Wer von uns denkt inmitten der Bilderfülle der heutigen Reproduktionstechnik nicht mit einer gewissen Wehmut an die Zeit zurück, wo auf den Knaben einige wenige in Schwabs klassisches Sagenbuch eingestreute Flaxmannsche Zeichnungen einen geheimnisvollen Zauber ausübten? Und wenn auch, was August Wilhelm Schlegel seinerzeit von ihnen rühmte, daß sie uns hilfreiche Hand böten, unsere Phantasie auf den Flügeln der alten bildenden Kunst zum

Verständnis der griechischen Dichter emporzuheben, heute nach 111 Jahren nicht mehr ganz zutrifft: das Recht der Phantasie ist unverjährbar, wenn sie nur, wie bei diesem englischen Vorläufer von Carstens und Thorwaldsen fast durchweg (eine Ausnahme hat Goethe fein angemerkt, CXXI: „die Kinder moderne Verkürzungen") sich selbst und dem einmal gewählten stilistischen Ausdruck treu bleibt. Daher wird nicht bloß der Altertumsfreund den vornehm ausgestatteten Band gern zur Hand nehmen, in dem der Insel-Verlag sämtliche auf klassische Sagen bezügliche Zeichnungen Flaxmanns zum ersten Male nach den ersten Ausgaben in unverfälschter Form vereinigt hat; die Bilder zu Hesiod und Äschylos werden die meisten hier zum ersten Male sehen und genießen.

Tesdorpf, Wilhelm, Bilderatlas zur Einführung in die Kunstgeschichte. 76 Tafeln mit 324 Abbildungen in Schwarz- und Farbendruck. Eßlingen a. N. 1909. Paul Neff Verlag (Max Schreiber). geb. 3 M.

Der von dem rühmlich bekannten Verlag trefflich ausgerüstete Bilderatlas ist zwar in erster Linie für den kunstgeschichtlichen Unterricht in höheren Mädchenschulen gedacht, doch ist die Auswahl keine einseitige, so daß er auch in jeder höheren Knabenschule als Unterrichtsmittel wie in jeder Familie als Hausbuch willkommen sein wird. Die Zusammenordnung ist fast ausnahmslos geschickt und fordert öfters zu fruchtbaren Vergleichen verwandter Darstellungen förmlich heraus, so auf Tafel 36, 37 (dazu Abb. 292 und 311), 41, 42 (Abb. 186 und 189); nur der Linsenesser von Caracci (Abb. 222) will schlechterdings nicht in diese ideale Umgebung passen. Die Abbildungen sind mit wenigen Ausnahmen gut, zum großen Teil sogar vortrefflich. Eine dankenswerte Neuerung sind die farbigen Bilder, von denen jeder Epoche eins zugeteilt ist.

Philippi, A., Die großen Maler in Wort und Farbe. Leipzig E. A. Seemann. 96 u. 120 Textseiten zu 120 farbigen Bildern. Lex.-8°. geb. 18 M.

Das Werk stellt das Höchste dar, was in seiner Art zurzeit geleistet werden kann: ein Buch zu Genuß und Belehrung mit 120 farbigen Abbildungen, zu jeder auf der Seite gegenüber der einleitende und erläuternde Text, davor in einer Reihe abgeschlossener Kapitel eine zusammenhängende Einführung in die Hauptperioden der Malerei, beides aus der Feder eines unserer beliebtesten Kunstschriftsteller, das Ganze auf Kunstdruckpapier in geschmackvollem Künstlereinband zu dem verhältnismäßig niedrigen Preise von 18 M. Dieser Leistung gegenüber muß die Kritik verstummen; sie kann nur anerkennen, daß der bisher von vielen schmerzlich empfundene Notbehelf, ohne Farbe von Farbe reden zu müssen, damit ein überwundener Standpunkt geworden, daß damit jedem einigermaßen Bemittelten die Welt der Farbe in einer bis dahin unerhörten Bequemlichkeit und Handlichkeit erschlossen ist. Und, fügen wir hinzu, in einer Frische, einem Glanz und einer Schönheit, die auch mit Farbenreproduktionen größeren Formats den Vergleich auszuhalten vermag. Etwas variieren bei der Technik des Dreifarbendruckes die Töne immerhin; für den Gesamteindruck ist das unwesentlich, und das Original kann auch die beste Reproduktion nicht ersetzen wollen. Die zusammenhängende Einführung ist nach Ländern geordnet, sie entwickelt das Werden

und Wachsen der italienischen Malerei von ihren Anfängen bis zur Höhe, dann das der Niederländischen bis zum Rubenstil und den Holländern. Spanisches und Deutsches sowie ein kurzer Blick auf die französische Malerei des 18. Jahrhunderts schließt sich an; es liegt an dem Zurücktreten der Farbe in der deutschen Malerei, daß diese etwas stiefmütterlich behandelt wird. Für den erläuternden Text ist die zwanglose Essayform gewählt; sie unterhält und belehrt ohne Pedanterie, setzt freilich ebenso wie die vorausgeschickte Einführung einen in der Kunst einigermaßen bewanderten Leser voraus. Wir möchten dem farbenfreudigen Werk in jeder Lehrerbibliothek eine Stätte wünschen.

Feuerbach, Anselm, 10 Lieferungen in gr. 4° mit je 8 Blatt Abbildungen in Kunstdruckausstattung. Mit einer Einleitung von H. Uhde-Bernays. München 1911. Franz Hanfstaengl. Preis der Lieferung 2,50 M.

Man muß schon bis auf den großen Michelangelo zurückgehen, um einer Künstlerpersönlichkeit von so ausgesprochen tragischem Gehalt zu begegnen wie Anselm Feuerbach. Freilich stammen die inneren Hemmungen, die die Tragödie Michelangelos ausmachen, aus größerer Tiefe, die äußeren aus einer höheren politisch-sozialen Umwelt, wie er auch beide kraft seines unvergleichlichen Genies siegreich überwand. Aber Feuerbach steht bei kleinerem Talent uns zeitlich um soviel näher; er ist der Unseren einer; ihm ward außer dem Feingefühl für Linie und Farbe eine starke Mitgift deutschen, an klassischer Philosophie und Ästhetik genährten Geistes, die ihn zwar vor dem Versinken in den damals herrschenden französischen Kolorismus bewahrte, die jedoch mit den in Italien auf ihn einstürmenden Eindrücken zu einem großen persönlichen Stil schlackenlos zu verschmelzen seinem hochgespannten Idealismus nur in einigen großen Würfen gelang. Das sind die Werke, die uns beim Namen Feuerbach zuerst auf den Lippen schweben, seine Iphigenie, seine Medea, seine Pietà und jenes letzte, unvollendete, uns so venezianisch anmutende, „die Musik" der Berliner Nationalgalerie. Die Palme, die dem unablässig Ringenden und im Kampf mit der eigenen Leidenschaft und dem widerstrebenden Stoff sich Verzehrenden die Mitwelt aus Mißgunst, oder, was schlimmer ist, aus Unverstand vorenthielt, sie reicht ihm gerne die einsichtsvollere und gerechtere Nachwelt, und in diesem Sinne begrüßen wir freudig die im Erscheinen begriffene monumentale Feuerbach-Ausgabe, zu der Hermann Uhde-Bernays einführende Worte geschrieben hat und zum Schluß eine biographische Würdigung zu geben verspricht. Die vornehm ausgestatteten Lieferungen bringen außer den ausgeführten Werken auch Handzeichnungen und Studien in Faksimiledruck; so werden sie den Aufbau seines Stils verstehen lehren und damit einer gerechteren Würdigung des für seinen Ruhm zu früh Abgerufenen in weiteren Kreisen die Wege ebnen.

Weichers Kunstbücher, Berlin 1910, Wilhelm Weicher, bisher etwa 30 Heftchen in Taschen-8° mit geschmackvollem Pergamentpapier-Umschlag, geben zu dem billigen Preise von 0,80 M. je 60 Meisterbilder, das Handlichste und Bequemste, was man sich denken kann, um das Oeuvre aller der Sterne erster und zweiter Größe, darunter so seltener wie des Schotten Raeburn, mit einem Blick zu über-

sehen. Die Abbildungen beruhen durchweg auf photographischen Aufnahmen erster Firmen, unter denen Franz Hanfstaengl in München der Löwenanteil zufällt, und machen vielfach auch entlegene und bisher fast verborgene Kunstschätze zugänglich.

Eine Ergänzung dazu bietet für die Plastik ein Unternehmen desselben Verlags: **Meisterstücke der Bildhauerkunst.** Ausgewählt von Georg Gronau, in zwei Heftchen desselben Verlags, gleichfalls zum Preise von 0,80 M. Für die Gediegenheit der Auswahl, welche alle Länder und Schulen unparteiisch berücksichtigt, bürgt der Name des Herausgebers. Die Abbildungen sind höchst plastisch; einzelnes, wie Rodins Menschen des ehernen Zeitalters oder Tuaillons Amazone, hat Referent überhaupt noch nicht in so guter Wiedergabe gesehen.

Düsseldorf. Paul Brandt.

Das Kabinett für kirchliche Kunst im Kollegium S. J. zu Kalksburg bei Wien. Zweites Dezennium 1901—1910 von Ladislaus Velics, S. J. Kustos. Wien 1909. Aus der K. K. Hof- und Staatsdruckerei. 8°. 95 S.

In dem Auszuge aus dem Bericht, den ich an das preußische Kultusministerium über eine Studienreise in Österreich im Jahre 1901 erstattete, in dem I. Jahrgange der Monatschrift S. 220 ff., hatte ich auch auf das Kabinett für kirchliche Kunst in dem Jesuitenstift zu Kalksburg bei Wien aufmerksam gemacht. Noch heute ist dies einzig in seiner Art und des Besuches und genauen Studiums wert. Seine Entwicklung ist seitdem eine so bedeutsame geworden, daß der um das Kabinett hochverdiente Kustos Ladislaus Velics, dem ich noch immer für die so hochinteressante Leitung durch die Sammlungen äußerst dankbar bin, eine neue Darstellung desselben hat erscheinen lassen müssen. Das Kunstkabinett, eine neue Initiative auf dem Gebiete der Kunstdidaktik, soll nach dem Vorwort des Kustos keine musealen Zwecke verfolgen, sondern es sind Lehrsammlungen der einzelnen Kunstfächer angelegt worden, die in jedem Kunstzweige den genetischen Gang der Evolution durch die Jahrhunderte anschaulich, handgreiflich vorführen und es ermöglichen, in das tiefere Verständnis und den Geist der besten Kunsttätigkeit vergangener Zeiten einzudringen. Diese großartigen Sammlungen nun, die allerdings nicht immer Originalkunstobjekte enthalten können, wohl aber mit einer erschöpfenden Fülle von typischen wirklichen Musterstücken versehen sind, die in genauer Nachbildung der alten Originale von den besten Fachkünstlern der Jetztzeit ausgeführt worden sind, waren zunächst für das Studium der Priester und Ordensmänner bestimmt, wurden dann aber in wohl nachzuahmender Weise auch zur Hebung des Gymnasialunterrichts verwendet, soweit sie in den Rahmen des Lehrplanes hineinpassen. Auch in Deutschland ist man ja in dem letzten Jahrzehnt dazu übergegangen, anstatt der kahlen, trostlosen Wände der Klassenzimmer und der Flure der höheren wie auch der Volksschulen, durch geeignete Malereien oder Anbringung von Bildern und plastischen Werken das Schönheitsgefühl der Schüler zu erwecken und zu fördern, ihnen Freude an die Schulräume ins Herz zu pflanzen und so wahrhaft erzieherisch zu wirken, hier aber ist ein Weg vorgezeichnet, der ganz besonders zum Verständnis für echte Kunst führen muß. Wenn für jede Kunstbranche der Fortschritt und Gang der

Kunst durch die aufeinanderfolgenden Zeitepochen in genau ausgeführten Mustertypen vorgeführt werden kann, so wirkt das ganz anders als das bloße Vorzeigen und Zugänglichmachen von Bildern und Büchern. Die Kunstsammlungen werden aber auch, und es ist das nicht minder ein wohl zu beachtender Vorgang für Deutschland, durch Wandervorträge der größeren Öffentlichkeit dargeboten. Es ist wohlbegreiflich, daß, wie Kustos Velics erzählt, nach einem Vortrage über die Geschichte des Meßkleides und den Entwicklungsgang der Stickereien mit den Bildern und den vorzüglichen Stickereimustern des Kabinetts ein hervorragender Kunstkenner sagen konnte: „Ein ganzes Jahr Privatstudium genügt nicht, um sich diese Klarheit und Einsicht auf dem Gebiete der Stickereikunst zu verschaffen!“ und doch dauerte der Vortrag nur anderthalb Stunden, wo aber jedem Zuhörenden die einzelnen Stickereien nicht in projizierten Bildern, sondern in kunstgerechten wirklichen Mustern vorgezeigt wurden. Ein Beispiel aus der so reichen Sammlung möge die treffliche Anordnung der Holztechnik zeigen. Es entfallen zwar bei dem nicht schmelzbaren, nicht hämmerbaren und dehnbaren Holze alle die reichen Hilfsmittel der Formgebung der Metalle, das Gießen, Schmieden, Strecken, Ziehen in Draht, das Löten, dennoch bieten die Holztechniken eine erstaunliche Fülle des Schönen. Und so führt die erste Gruppe der Holztechniken in zahlreichen Mustern vor, wie Meißel oder Stecheisen und Messer arbeiten in der Holzschnitzerei, deren höchste Ausbildung die Holzbildhauerei ist und in der Holzschneidekunst, d. h. der Formenstecherei und Xylographie. Es folgt die zweite Gruppe der Holztechniken, in denen Säge und Hobel die Herrschaft führen; dann in der dritten die Techniken der Drechslerarbeiten, in der vierten die Muster für natürliche Holzfarben, künstliche Holzfärbungen und die Techniken der Vergoldung. So wie die Holztechniken sind behandelt die Bilderdruck- und Reproduktionstechniken, die Malarten, die unterstützt werden durch Bilder- und Modellsammlungen, dann die Metalltechniken, die Techniken der Edelsteinbearbeitung und Edelsteinfassung, die Emailletechniken, Glas- und Porzellanmalereien, Mosaiken und endlich die Textiliensammlung. Das Verständnis aller dieser reichen Sammlungen wird dann noch erhöht durch eine Kunstbibliothek, die in ihren beiden Abteilungen, der kunstwissenschaftlichen und kulturgeschichtlichen, etwas über 1600 Werke mit 2500 Bänden enthält. — Bietet so schon diese schriftliche Führung des Kustos Velics durch das Kunstkabinett eine überaus anregende Lektüre und eine reiche Fundgrube des Wissens, so ist selbstverständlich ein Besuch desselben ein weit mehr lohnender. Er wird gern gestattet, wenn um vorausgehende Verständigung gebeten worden ist.

Köln. Fr. Moldenhauer.

Helmolds Chronik der Slaven. 3. Auflage von B. Schmeidler. (Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit. 2. Gesamtausgabe. Bd. 56.) Leipzig 1910. Dyksche Buchhandlung. XIV u. 271 S. kl. 8°. geh. 6 M.

Mehr und mehr bemüht man sich heutzutage, den tausendjährigen Kampf zwischen Deutschen und Slaven geschichtlich zu erfassen und aus der Betrachtung der Vergangenheit einen festen Standpunkt für die Beurteilung der gegenwärtigen

Sachlage zu gewinnen. Es ist deshalb mit Freude zu begrüßen, wenn in der von Pertz begründeten Reihe der „Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit" Helmolds Chronik der Slaven, von dem Leipziger Privatdozenten Dr. B. Schmeidler neu herausgegeben, wieder erscheint: führt doch kein anderer Chronist jener Zeit mit einer solchen, auf unmittelbarer Anschauung beruhenden Lebendigkeit in das Hin- und Herwogen des deutsch-slavischen Nationalitätenkampfes im 12. Jahrhundert ein. Da hören wir von der Begründung, Zerstörung und Wiederaufrichtung der Kirchen und Klöster und von dem Opfermut der christlichen Glaubensboten, von der Kriegstüchtigkeit, aber auch der Härte und Habsucht der deutschen Eroberer, von der List und Treulosigkeit, aber auch der Vaterlandsliebe, Gastlichkeit und dem Familiensinn der Wenden, von der Besiedlung des neugewonnenen Bodens mit deutschen Kolonisten und dem Verschwinden der Slaven unter der Flutwelle der deutschen Einwanderung. Das alles führt der Chronist in lebendiger, vielfach dramatisch wirkender Darstellung vor, die — um es gleich vorauszuschicken — in der vorliegenden deutschen Übersetzung zur vollen Geltung kommt.

Es ist nicht das erste Mal, daß Helmolds Werk in deutschem Gewande vor der Öffentlichkeit erscheint. Schon 1852 erschien es in der Sammlung der Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit, übersetzt von J. M. C. Laurent und mit einem Vorworte von J. M. Lappenberg versehen. 1888 stellte sich das Bedürfnis einer verbesserten Neuauflage heraus, die von W. Wattenbach besorgt wurde. 1910 endlich erschien die oben erwähnte dritte Auflage von B. Schmeidler, wohl dem Berufensten, da er kurz vorher die Chronik in ihrem Urtext (Hannover und Leipzig 1909) unter den *Scriptores rerum Germanicarum in usum scholarum* neu herausgegeben hatte. Die Übersetzung liest sich gut und erfüllt ihren Zweck vollständig. Im wesentlichen scheint Schmeidler sich an seine Vorgänger Laurent und Wattenbach angeschlossen zu haben, die er an den Stellen, die fehlerhaft übersetzt waren oder nicht dem modernen Sprachgebrauch entsprachen, verbessert. Hierbei hätte Schmeidler noch gründlicher vorgehen können: gleich im Anfange des Helmoldschen Vorworts heißt es z. B. „durch welcher Könige und Prediger eifrige Tätigkeit die christliche Lehre . . . in diesen Gegenden begründet wurde", eine Stelle, die sich zu ihrem Vorteil leicht hätte aktivisch umwandeln lassen (S. 1); auch der grammatische Fehler „von den Rauen, . . . ein tapferes Slavenvolk" (S. 9) wäre besser vermieden worden. Sinnstörend ist der schon bei Laurent vorkommende Übersetzungsfehler von „obsidentes" durch „Belagerte" (S. 113 oben); der Ausdruck „Umtriebe machen" (S. 37) klingt nicht gut. Die — auch auf Laurent zurückgehende — Anmerkung 1 auf S. 208: „Das Balsemer Land lag im Kreise Halberstadt, wo die Stadt Stendal" wäre unverständlich, wenn nicht aus der entsprechenden Anmerkung des lateinischen Textes (in der oben angeführten Ausgabe S. 175 Anm. 1) hervorginge, daß nicht der heutige Kreis, sondern der alte Bischofssprengel Halberstadt gemeint ist.

Diese kleinen Ausstellungen sollen den Wert des Ganzen nicht herabmindern; der Auswahl der erklärenden Anmerkungen und die nicht ganz selbstverständliche Behandlung der vorkommenden Eigennamen kann nur gebilligt werden. Dem Buch ist die weiteste Verbreitung zu wünschen, namentlich bei allen jenen, die sich

auf bequeme Weise einen mehr als oberflächlichen Einblick in eine der wichtigsten Epochen unseres nationalen Kampfes an der Ostgrenze des Reiches verschaffen wollen.

Bromberg. Erich Schmidt †.

Kemmerich, Max, Die Deutschen Kaiser und Könige im Bilde. Ein Ergänzungsbuch zum deutschen Geschichtsunterricht. Leipzig 1910. Klinkardt & Biermann. VII u. 60 S. gr. 4°. geb. 2,50 M.

Es ist bedauerlich, daß, wie das Vorwort berichtet, der ursprüngliche Plan, ein Werk großen Stils zu schaffen, welches alles einschlägige ikonographische Material umfaßte, aus finanziellen Gründen gescheitert ist; so hat die Geschichtsforschung ein monumentales Werk verloren, der Geschichtsunterricht dagegen mit dem jetzt vorliegenden Torso nicht so viel gewonnen, als der Verfasser annimmt. Referent ist sicherlich der letzte, der nicht jede Belebung des Unterrichts durch die Anschauung mit Freuden begrüßte, aber es muß auch eine wirkliche Anschauung gewonnen und nicht erst eine Tätigkeit der sichtenden Kritik und der aufbauenden Phantasie vorausgesetzt werden, die die Veranlagung manches Geschichtslehrers und erst recht die unserer meisten Primaner übersteigt. Man lese, mit was für subtilen Beschränkungen im Vorwort die Benutzung der einzelnen ikonographischen Quellen, der Siegel, Münzen, Bullen, Miniatur- und Wandmalereien, der Groß- und Kleinplastik umgeben wird, man gehe das mit eingehender Kenntnis der gleichzeitigen historischen Literatur gearbeitete, sehr gut ausgestattete Werk selbst durch: können etwa die verhältnismäßig besten Kaiserporträts des Mittelalters, die von Karl dem Kahlen, Heinrich II, Friedrich Barbarossa, eine halbwegs genießbare Anschauung von der Persönlichkeit des Dargestellten vermitteln? Kaum daß ein Schimmer des geistigen Wesens aufdämmert! Besser wird es mit Rudolf von Habsburg und Karl IV., aber völlig atmet man erst auf, wenn man zu Kaiser Sigismund und seinen Nachfolgern kommt, wo der Stift des großen Albrecht Dürer, der Pinsel des großen Tizian einsetzt: jetzt erst war die Kunst dieser ihrer höchsten Aufgabe, der Wiedergabe der geistigen Persönlichkeit, gewachsen. Und gerade hier bricht dem Plane gemäß der Faden ab. So wenig also geleugnet werden soll, daß das Werk in der Hand eines Lehrers Nutzen stiften kann, welcher die spröden und vielfach abstoßenden Züge der Dargestellten durch seinen Vortrag geistig zu beleben weiß: „den Unterricht der deutschen Geschichte in wesentlich neue Bahnen zu lenken", wie der Verlag hofft, wird es schwerlich vermögen.

Düsseldorf. Paul Brandt.

Friedrich der Einzige. Ein Charakterbild des großen Königs in seinen Worten. Zusammengestellt und mit erläuternden Anmerkungen versehen von Prof. Dr. A. Kannengießer. Dresden und Leipzig 1912. C. A. Kochs Verlagsbuchhandlung (H. Ehlers). VII u. 231 S. Geb. 3 M.

Am 24. Januar d. J. gedenken wir des 200 jährigen Geburtstages Friedrich des Großen. Der Sieger von Roßbach und Leuthen wird es vor allem sein, dessen gerade in unseren Tagen, da Kriegsstimmung mehrfach unser Volk durchzogen, mit Stolz und mit der Zuversicht gefeiert wird, daß alter Waffenruhm das preußische

und deutsche Volk wach und stark zu neuen Waffengängen hält. Friedrich des Einzigen, des Weisen von Sanscouci wird man weniger gedenken. Und es tut doch unserer Zeit so not, daß die freimütige Gesinnung eines großen Mannes nicht zu sehr zurück tritt hinter seinen großen Kriegstaten.

Es war deshalb ein guter Gedanke von Kannengießer aus Friedrichs des Großen Worten und hinterlassenen Werken eine Auswahl von Äußerungen zusammenzustellen, welche wegen ihrer Tiefe und Eigenartigkeit und ihrer klassischen Form dauerndenWert haben und ein getreues Bild von dem Charakter des großen Königs geben. Der vollendete Staatsmann, der große Feldherr, der tiefsinnige Philosoph und seine eigenartige Energie des Ausdrucks und der Adel seiner Gesinnung tritt uns aus diesem Buche entgegen und dazu alle menschlichen und bürgerlichen Tugenden, glühende Vaterlandsliebe, zarte Eltern- und Geschwisterliebe, selbstlose Freundschaft, unentwegte Pflichttreue, unerschrockener Mut und felsenfeste Standhaftigkeit — also so recht ein Buch für die begeisterungsfähige Jugend. Die Auswahl ist mit Geschmack getroffen; geschmackvoll ist auch die Übersetzung der meist ja in französischer Sprache niedergeschriebenen Stellen. — Passende Anmerkungen geben in knapper Form alles zum Verständnis Erforderliche; auch führen sie geschickt ein in den interessanten Kreis um Friedrich und in seinen freundschaftlichen Verkehr.

Berlin. A. Matthias.

Petrich, H., Königin Luise. Ihr Leben, Wirken und Denken in 15 Geschichten. Mit 3 Abbildungen. Potsdam 1910. Stiftungsverlag. 32 S. 8°. brosch. 0,10 M.

Wiese, F. G., Züge und Bilder aus dem Leben König Friedrich Wilhelms III. und der Königin Luise in Paretz. Mit 2 Abbildungen. Potsdam 1910. A. Steins Verlag. 62 S. 8°. 1 M.

Rehtwisch, Th., Königin Luise. Mit 1 farbigen Kunstbeilage, 12 Vollbildern und 12 Textbildern. Braunschweig 1910. George Westermann. 48 S. 8°. geh. 0,30 M.

Derselbe, Die Königin. Ein Buch aus Preußens schwerer Zeit. Mit 2 farbigen Kunstbeilagen und 13 Einschaltbildern. Braunschweig 1910. George Westermann. 175 S. 8°. geb. 3 M.

Der Tag der Erinnerung an die königliche Dulderin hat natürlich eine ganze Reihe von Luisenbüchern und -büchlein entstehen lassen. Vor uns liegen davon vier. Petrich erzählt für die Kleinen beiderlei Geschlechts 15 erbauliche Geschichten aus Luisens Leben. Wiese beschreibt in gefälliger Weise Schloß und Dorf Paretz und dessen nächste Umgebung mit ihren mannigfachen „Erinnerungen" an den einstigen „Gnädigen Herrn" und die „Gnädige Frau" und illustriert deren Wesen und Leben durch Mitteilung zahlreicher Züge bei der in Wort und Tat. Das dritte Buch ist nichts als ein zum Teil wörtlicher Auszug aus dem inhaltreicheren vierten desselben Verfassers, betitelt „Die Königin". Dieses wird sich wohl allein von den genannten — No. 2 wegen seines lokalgeschichtlichen Interesses vielleicht ausgenommen — erhalten in der Zeiten Flucht. Der Grund davon liegt diesmal nicht in erster Linie in der von mir bei anderer Ge-

legenheit (vgl. diese Monatschrift IX, 472) gekennzeichneten Eigenart von Rehtwischs geschichtlicher Darstellung, wenngleich diese auch in dem vorliegenden Buche zu ihrem Rechte kommt (vgl. vor allem das einleitende Kapitel, ferner S. 29—30, S. 80—81, S. 107, S. 127, S. 146 ff.); er liegt darin, daß die Quelle, die Rehtwisch im ganzen wie im einzelnen hauptsächlich ausschöpft, fast zu stark ausschöpft für die Selbständigkeit seines Buches, keine geringere ist als Paul Bailleus Meisterwerk, das übrigens einmal (S. 47) auch zitiert wird. Dessen Benutzung bzw. Popularisierung macht Rehtwischs Buch für den Tertianer und Sekundaner, für den die Lektüre von Bailleus Werk selbst noch zu schwierig ist, zu einer wertvollen Quelle für die Kenntnis von Luise und ihrer Zeit.

Weber, Georg, Lehr- und Handbuch der Weltgeschichte. 21. Auflage. Unter Mitwirkung von Prof. Dr. Richard Friedrich, Prof. Dr. Ernst Lehmann, Prof. Franz Moldenhauer und Prof. Dr. Ernst Schwabe. Vollständig neu bearbeitet von Prof. Dr. Alfred Baldamus. III. Band: Neuere Zeit. Leipzig 1908. Engelmann. XXII u. 808 S. gr. 8°. geh. 6 M. IV. Band: Neueste Zeit. Leipzig 1905. Engelmann. XX u. 843 S. gr. 8°. geh. 6 M.

Die Hoffnung, daß der dritte Band des „Neuen Weber" schneller auf den vierten folgen werde, ließ in mir die Absicht entstehen, die beiden Schlußbände des Gesamtwerkes (vgl. meine Besprechungen in dieser Monatschrift II, 219 ff. und III, 626 ff.) gemeinsam anzuzeigen. Dadurch, daß sich dessen Vollendung über Erwarten lang hinausgezogen hat, hat auch die Ausführung meiner Absicht starken Aufschub erfahren. — Verstehen werden wir das verzögerte Erscheinen des dritten Bandes ohne weiteres, wenn wir uns klar machen, daß sein Verfasser — es ist wie für die Geschichte des Mittelalters Baldamus; nur die Abschnitte über Wissenschaft und Kunst stammen wieder aus der Feder von Friedrich und Lehmann — diesmal keinen einzigen Paragraphen unverändert aus der letzten Auflage herübergenommen hat, und daß die Geschichte der neueren Zeit an Umfang fast auf das Doppelte gewachsen ist. Wir werden die Verzögerung aber auch gerne entschuldigen, wenn wir uns durch die Lektüre des Buches davon überzeugt haben, welch gewaltige Stoffmenge in ihm aufgespeichert liegt nicht bloß zur Geschichte der europäischen Völker, sondern der Völker aller Welt bis hin nach Indien und Japan, und nicht bloß zur politischen Geschichte, sondern daneben zu dem, was man „Kulturgeschichte" nennt, und mit welch strenger Wissenschaftlichkeit dies ganze Tatsachenmaterial zusammengetragen, dem Leser jedesmal der heutige Stand der Forschung vorgelegt wird. Dazu gesellt sich durchweg verständiges Urteil und treffende Charakteristik von Personen und Begebenheiten. Freilich liegt die Gefahr nahe, daß gerade über dem Anschwellen des Textes der eigentliche Zweck des Werkes, eine Weltgeschichte zu sein für alle Gebildeten, Abbruch erfährt, daß sein Charakter als „Hand-", d. h. Nachschlagebuch nicht zu seinem Vorteil zu stark in den Vordergrund tritt. Darauf habe ich schon bei der Besprechung des ersten der von Baldamus selbst bearbeiteten Bände hingewiesen, wenngleich ich nicht versäumen will hervorzuheben, daß mir die Schwächen, die in jenem hervortreten — es ist der zweite des Gesamtwerkes — in dem vorliegenden dritten glücklich überwunden zu sein scheinen. Der Stil

ist flüssig; die Verschiedenheit des Druckes ist zweckentsprechend verwertet — nur in § 215 und 208 sind noch Unebenheiten —, so daß der kleinste Druck — der mittlere ist außer in den Abschnitten über Kunst und Literatur fast ganz geschwunden — wirklich den Einzelausführungen und der Mitteilung von Charakteristiken, Urteilen und Kontroversen vorbehalten worden ist. Die Abschnitte endlich, die die Überschrift „Überschau und Vorblick" tragen, erfüllen durchweg, weil sie sich darauf beschränken, den Faden aufzuweisen, der durch die alsbald folgende Darstellung führt, ihren Zweck besser.

Der vierte Band, der das Gesamtwerk abschließt — ein fünftes Sonderbändchen soll nur noch das Register und die Stammbaumtafeln zu Band III und IV enthalten — führt den Werdegang der Weltgeschichte bis ins Jahr 1904. Sein Verfasser ist Moldenhauer; nur die Partien über Wissenschaft und Kunst stammen, außer dem Abschnitt über die französische Literatur des XIX. Jahrhunderts den Prof. Ulrich Meier geschrieben hat, wieder aus der Feder von Friedrich und Lehmann, und die zusammenfassenden Paragraphen (Überschau und Vorblick) hat wieder der Herausgeber selbst hinzugefügt, zwei von ihnen, 236 und 317, wie mir scheinen will, mit weniger Geschick. Auch Moldenhauer hat sozusagen ein ganz neues Buch geschrieben, das freilich nach seinem Umfang trotz seiner Fortführung bis zur Gegenwart nicht erheblich über den „Alten Weber" hinausgeht. Mag es nun eine Folge der sich daraus ergebenden Nötigung zu strengerer Zusammenfassung und Stoffauswahl sein, oder mögen sich diese Vorzüge aus dem Gang der Ereignisse selbst ergeben, der die Geschicke der Völker aller Welt je später desto mehr gruppiert um die Geschichte unseres eigenen Volkes, oder mag es endlich eine Wirkung des Umstandes sein, daß Moldenhauer es verstanden hat, durch reichliche Mitteilung von Urteilen großer Zeitgenossen und namhafter Historiker seiner Darstellung eine mehr persönliche Note zu geben: kurz, sein Anteil an dem Gesamtwerke kommt dessen vorhin mitgeteilter Bestimmung, wie mir scheinen will, am nächsten. Abgesehen von den Unebenheiten in der Anwendung der verschiedenen Drucke, die dem Leser wenigstens in dem ersten Drittel des Buches wieder entgegentreten, vereint dieser die Vorzüge des dritten Bandes mit denen des ersten und bildet so einen würdigen Abschluß des Gesamtwerkes, dem wir wünschen zu sein, was sein Vorgänger gewesen: eine Quelle geschichtlicher Kenntnisse für viele unserer Volksgenossen.

Elberfeld. Wilh. Meiners.

Pfeiffer, H. A., 1. Übersichtskarte des Mecklenburgischen Seengebiets und seiner Verbindungen mit Ostsee, Elbe, Havel, Oder für Schiffahrt und Wassersport. Auf Grund amtlichen Materials und eigener Erfahrung bearbeitet. Berlin 1910. Gea Verlag. 4 M. 2. Übersichtskarte der märkischen Wasserstraßen für Schiffahrt und Wassersport. Ebenda. 1911. 4 M.

Das neuzeitliche Schülerrudern hat eine neue Literatur erzeugt. Der Verfasser ist einer der rührigsten Wanderruderer; seine Arbeiten sollen zur Nachfolge anregen, und sie werden's tun. Übrigens hat er ein Gebiet angeschnitten, welches ihm noch manche Aufgabe stellen wird. Wer weiß, ob wir nicht in

absehbarer Zeit einen Taschenatlas für Schiffahrt und Wassersport vor uns haben? Der Verfasser mag das Ziel ins Auge fassen!

Berlin-Lichterfelde. H. Wickenhagen.

Böse, Emilio, Die Erdbeben. („Die Natur." Eine Sammlung naturwissenschaftlicher Monographien. Bd. 7.) Mit 7 Tafeln und 55 Textabbildungen, Osterwieck-Harz 1910. A. W. Zickfeldt. 146 S. 8°. geh. 1,75 M., geb. 2 M.

Seitdem die Erdbeben — wie schon längst die meteorologischen Erscheinungen — durch ein Netz von Beobachtungsstationen in den Bereich wissenschaftlicher Erforschung gezogen sind, hat das Grauen vor den unheimlichen Kräften der Tiefe auch in weiteren Kreisen einem mehr wissenschaftlich gerichteten Interesse an ihren Ursachen und Wirkungen weichen müssen. Freilich, bei Katastrophen, wie sie in den letzten Jahren erlebt wurden, durchzittert auch heute noch ein einziges Entsetzen die Menschheit; aber die weit entfernten oder schwächeren, von den Seismographen registrierten Beben bieten ein reiches Material für die Erforschung der Zustände des Erdinnern und sind uns durch die Berichte der Erdbebenwarten zu vertrauten Erscheinungen geworden.

So mag manchem, der sich über die wichtigsten Errungenschaften der modernen Seismologie orientieren will, ein kleineres Werk willkommen sein, das diesen Gegenstand behandelt. Wir finden in dem vorliegenden Bändchen nach kurzer Erwähnung der älteren Theorien (auf Grund der bekannten Schriften von Lersch und Otto) eine Charakteristik der Einsturz-, der vulkanischen und tektonischen Beben, die durch interessante Bilder vom mexikanischen Beben am 14. April 1907 und von anderen Orten illustriert sind. Ein weiteres Kapitel handelt von der Stärke, Dauer, Vergesellschaftung und Verbreitung der Erdbeben, von den habituellen Stoßgebieten und Schütterlinien. Die Instrumente zur Beobachtung der Erdbeben sind auf 20 Seiten behandelt, von denen noch ein erheblicher Teil von den Illustrationen beansprucht wird; es ist zu befürchten, daß auf so beschränktem Raum ein wirkliches Verständnis der Pendelapparate nicht erreicht wird, zumal der Leser sich gleich zu Beginn vor das Rätsel gestellt sieht, daß man sich, um eine absolut unbewegliche Masse zu erlangen, der Pendel bediene. Auf einer Tafel findet man die schönen Seismogramme der Beben von San Franzisco und Valparaiso, die auf der Leipziger Erdbebenstation durch das Wiechertsche Seismometer erhalten wurden, als Textbild das Göttinger Seismogramm des Erdbebens von Messina (28. XII. 1908). Die Diskussion der Seismogramme führt auf die modernen Ansichten über die Natur der Wellen, insbesondere die Schmidtsche Theorie, die Form des Hodographen, die Gestalt der Homoseisten, die Bestimmung der Herdtiefe, der Lage des Epizentrums usw. Sehr kurz sind die Seebeben und die praktischen Anwendungen der Erdbebenkunde weggekommen; eine Erweiterung des Textes in diesem Teile wäre für Neuauflagen ebenso dankenswert wie eine etwas faßlicher gehaltene Beschreibung der Instrumente.

Heidelberg. J. Ruska.

Poincaré, L., Die Elektrizität. Übersetzt von Prof. Dr. A. Kalähne. Leipzig 1909. Quelle und Meyer. VIII u. 262 S. Geh. 3,80 M., geb. 4,40 M.

In diesem eigenartigen Buch stellt Lucien Poincaré die Elektrotechnik ohne

Verwendung von Abbildungen dar. Schon dieser Verzicht auf die kräftigsten Stützen der Anschauung verrät, daß er sich an Wissende wendet, die solcher Hilfen nicht mehr bedürfen. Trotzdem bedient er sich bei seinen Ausführungen nicht der strengen und knappen Sprache der Mathematik. Er will also auch kein Buch für Fachleute schreiben. Sein Ziel ist vielmehr, die Entwicklung und den jetzt erreichten Stand der Starkstromtechnik, sowie deren physikalische Grundlagen unter Weglassung aller kleinlichen Einzelheiten in großen Zügen so darzustellen, daß der Techniker aus den physikalischen Betrachtungen und der Physiker aus den technischen Erörterungen reichen Gewinn ziehen kann. Diese schwierige Aufgabe hat Poincaré mit Geist und Geschmack in dem reizenden Buch gelöst, das jeder naturwissenschaftlich Gebildete mit Genuß lesen wird. Für den Lehrer der Physik ist das Werk in zweifacher Hinsicht wertvoll. Es ermöglicht ihm, bei der oft schwierigen Stoffauswahl schnell, bequem und sicher die elektrischen Tatsachen, Begriffe und Gesetze herauszufinden, die unbedingt im Unterricht zu berücksichtigen sind, weil ihre Anwendungen das wirtschaftliche Leben und unsere Weltauffassung tief umgestaltet haben. Das Buch enthält ferner eine Fülle mit begeisternden Worten vorgetragener Betrachtungen über den Wert der Elektrizitätslehre und ihrer Anwendungen. Sie zeigen dem Lehrer, wie man mit großem Erfolg die lebhafteste Teilnahme der Schüler an dem behandelten Stoff erregen kann.

Prof. Kalähne hat sich zwar möglichst treu an seine Vorlage gehalten, doch die Übertragung mit hervorragendem Geschick so formvollendet ausgeführt, daß man glaubt, ein Werk in der Ursprache zu lesen.

Berlin. Hermann Hahn.

Gothan, W., Botanisch-geologische Spaziergänge in die Umgebung von Berlin. Leipzig und Berlin 1910. B. G. Teubner. VI u. 110 S. 8°. geh. 1,80 M., geb. 2,40 M.

Das vorliegende Büchlein habe ich mit besonderer Befriedigung gelesen, weil es Bestrebungen unterstützt, die ich seit einem Menschenalter im naturgeschichtlichen Unterrichte der höheren Schulen zu verwirklichen gesucht habe. Das bezieht sich einmal auf die naturwissenschaftlichen Unterrichtsausflüge überhaupt, deren Bedeutung leider nicht überall, weder von allen Fachlehrern noch von den Direktoren, hinreichend gewürdigt wird. Zweitens aber betrifft es die Art ihrer Ausführung. Für viele haben die botanischen Ausflüge von alters her nur den Zweck, Pflanzen zu sammeln und in Herbarien aufzustapeln. Demgegenüber will der Verfasser an konkreten Beispielen eine Einführung geben in die Kenntnis der Pflanzenvereine und bemerkt mit Recht: „Trotzdem gerade jetzt so viel von Pflanzengemeinschaften in der botanischen Literatur die Rede ist, hat die Bedeutung der Beschäftigung mit diesen immer noch nicht die zu erwartende Verbreitung in den Kreisen der Pflanzenliebhaber gefunden, zum Schaden für die Betreffenden selbst, denn die Beschäftigung mit der Pflanzenwelt draußen nach diesen Gesichtspunkten gewährt auch eine entschieden viel höhere geistige Befriedigung als das bloße Pflanzensammeln."

Was den ersten Punkt anlangt, so hat auch der Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen

Unterrichts in seiner vorjährigen Hauptversammlung (Posen, 1910) nach einem lichtvollen Vortrage des Herrn v. Hanstein und nach eingehender Debatte einstimmig die Unterrichtsausflüge als „eine sehr wünschenswerte, durch andere Mittel nicht zu ersetzende Ergänzung des naturwissenschaftlichen Unterrichts" anerkannt.*) Ich persönlich gehe in dieser Hinsicht noch einen Schritt weiter. Wie ich vor zwei Jahren in einer Programmschrift**) dargelegt habe, betrachte ich das Verständnis der Erscheinungen und Vorgänge in der freien Natur als das Ziel der gesamten naturgeschichtlichen Unterweisung, und daher sind mir von jeher die Unterrichtsausflüge ein unentbehrliches Hilfsmittel gewesen; ich habe a. a. O. — gleichfalls an konkreten Beispielen — näher dargelegt, daß auch ich mit Vorliebe die ökologische Betrachtungsweise, und zwar namentlich für die Ausflüge mit den oberen Klassen, in Anwendung bringe und die Exkursionen daher in solche Gebiete der Umgegend von Bremen verlege, in denen zu einer bestimmten Jahreszeit die Gegensätze und Eigentümlichkeiten der Pflanzenvereine besonders scharf hervortreten.

Selbstverständlich ist für den Einblick in den inneren Zusammenhang dieser Pflanzengemeinschaften die Kenntnis der Bodenbeschaffenheit eine unbedingte Voraussetzung, und daraus ergab sich für den Verfasser der vorliegenden Schrift die Notwendigkeit, auf die geologischen Verhältnisse der besprochenen Örtlichkeiten, auf ihre Bodenarten und Geländeformen, näher einzugehen. Die Untersuchung des sogenannten Geschiebemergels, der bei der Zusammensetzung des Bodens in unserem norddeutschen Flachlande die Hauptrolle spielt, die Frage nach der Natur und Herkunft der mannigfachen in ihm eingeschlossenen Gesteinsblöcke, der sogenannten Findlinge, führt zu einer kritischen Besprechung der ehemals von Lyell aufgestellten Drifttheorie sowie der gegenwärtig allgemein anerkannten Inlandeistheorie, die der schwedische Geologe O. Torell zuerst im Jahre 1875 durch die auf der Oberfläche des Rüdersdorfer Muschelkalkes nachgewiesenen Gletscherspuren begründete. Des weiteren führt uns die Betrachtung der Oberflächengestaltung des Geschiebemergels, der „Grundmoränenlandschaft" mit ihrem welligen und hügeligen Gelände, in dessen Senken sich die charakteristischen „Sölle" befinden, auf die Entstehung unserer diluvialen und alluvialen Bodenarten, die sich aus dem ursprünglichen Geschiebemergel durch die Wirkung des bewegten Wassers als Kies, Sand, Lehm und feiner Tonschlamm abgelagert haben. Zugleich lernen wir die Leitpflanzen dieser Bodenarten und die Pflanzenvereine kennen, die sich auf diesem Untergrunde angesiedelt haben. Auf 9 zu verschiedenen Jahreszeiten (von Anfang April oder Ende März bis Ende September) nach verschiedenen Richtungen unternommenen Exkursionen werden wir mit der Eigenart des Erlenbruchs, der Verlandungs- und Moorvegetation bekannt, die an vielen Orten die Sölle mit Torf ausfüllen; wir werden eingeführt in das Verständnis der Bedingungen der Bodenflora des Laubwaldes

*) Vrgl. Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften. XVI. 1909. Nr. 4, S. 84 u. f.

**) Biologische Heimatkunde in der Schule. Beilage zum Jahresbericht der Oberrealschule zu Bremen. 1909. Progr. Nr. 973; auch im Verlag von Quelle & Meyer, Leipzig, 1909.

im Frühling und der reichen Bestände des Adlerfarns im sommerlichen Kiefernwalde, wir lernen die Gewächse feuchter Laubwaldstellen kennen wie auch den Verein der Steppenpflanzen, die Sand-, Ruderal- und Ackerrandflora bis zu den „Trampelpflanzen", die sich — wie der große Wegerich und der Vogelknöterich — mit betretenen Wegen und Wegrändern begnügen müssen. Es kann aber nicht Aufgabe dieses Berichtes sein auf Einzelheiten und Besonderheiten näher einzugehen; für jeden Kundigen wird das Gesagte genügen, um sich von dem Wesen der Beobachtungen und der Reichhaltigkeit des Inhalts, der hier in knapper Form dargeboten wird, einen Begriff zu machen. Die Art und Weise, wie die auf den Exkursionen gewonnenen Erfahrungen zu einem Gesamtbilde von den geologischen und botanischen Verhältnissen des heimatlichen Bodens verwoben werden, darf als eine mustergültige und auch für andere Gegenden nachahmenswerte bezeichnet werden. Möge in einer späteren Auflage auch der heimischen Tierwelt Beachtung geschenkt, und somit das Werkchen zu einer allgemein biologisch-geologischen Heimatkunde erweitert werden.

Bremen. K. Fricke.

Fehrmann, A. und **Meynen, P.,** Turnen und Sport an deutschen Hochschulen. Leipzig 1910. G. Kummers Verlag. 256 S. geb. 3 M.

Ein Buch aus der Zeit für die Zeit. Es regt sich auf unseren Hochschulen, und da ist es gut, daß ein Ratgeber den Arbeitswilligen seine Dienste anbietet. Was er bringt, kann man mit Vertrauen hinnehmen. Alle guten Übungsarten sind in übersichtlicher Kürze und Klarheit berücksichtigt, Turnen und Sport sind in die richtige Verbindung miteinander gebracht, und der letztere Begriff ist so aufgefaßt, wie die deutsche Schule es verlangt. Treffend sagt der erste Mitarbeiter, Prof. Dr. Lamprecht-Leipzig: „Der Sport, der bisweilen unedle Arten des Wettbewerbs im Gefolge hat, darf nie den einzelnen vollständig erschöpfen; und wer vom Sportplatze kommt ohne jenes Gefühl gestärkter Persönlichkeit und gleichsam einer guten Tat . . ., der hat verspielt. — So ist's.

Roßow, C., Zweite Statistik des Schulturnens in Deutschland. Mit Unterstützung der Ministerien der deutschen Bundesstaaten usw. herausgegeben. Gotha 1908. F. Thienemann. 538 S. geb. 16 M.

Das Buch führt uns durch alle Schularten von der Hochschule bis zur Volksschule der sämtlichen deutschen Bundesstaaten. Eine ebenso mühevolle wie dankenswerte Arbeit!

Roßow, C., Geschichte des Turnunterrichts von Schulrat Prof. Dr. C. Euler. Neu bearbeitet. Gotha 1907. F. Thienemann. 435 S. geb. 4 M.

Das Buch bildet den V. Band der Kehrschen Geschichte der Methodik; aus früheren Auflagen ist es genügend bekannt. Wenn der Herausgeber ältere Perioden gekürzt, lästige Anmerkungen beseitigt und dafür die neue Schule mit ihren gesunden Fortschritten gebührend vorgeschoben hat, verdient er volle Anerkennung. Die Arbeit hat nach Gründlichkeit und Zuverlässigkeit ihre erste Stelle behalten.

Ruperti, O., Führer für Wanderruderer. Berlin 1910. Wassersport-Verlag. 507 S. mit zahlreichen Karten und Tabellen. Geb. 6 M.

„Vom Wasser haben wir's gelernt: das Wandern!" Seitdem das Wanderrudern in Deutschland gepflegt wird — lange ist's noch nicht — enthüllen sich uns ganz neue Landschaftsbilder. Der Verfasser führt uns über alle heimischen Wasserstraßen, nicht plaudernd, sondern belehrend. Sein Buch ist für Bootsreisen geradezu unentbehrlich; es enthält genaue Angaben über die Art der Gewässer, Uferverhältnisse, Entfernungen u. a. m. Eine ungemein fleißige Arbeit. Daß in der ersten Ausgabe mancherlei Ungenauigkeiten unterlaufen sind, kann bei der Eigenart des Stoffs kaum wundernehmen. Inzwischen ist durch Nachträge Abhülfe geschafft; und wenn die Wasserwanderer das Ihre tun, wird der Wert dieses neuartigen „geographischen Leitfadens" immer mehr gewinnen.

Berlin-Lichterfelde. H. Wickenhagen.

Gonser, Immanuel, Alkoholgegnerische Unterweisung in den Schulen der verschiedenen Länder. Vortrag, gehalten auf dem XII. Internationalen Kongreß gegen den Alkoholismus London 1909. Berlin. Mäßigkeits-Verlag. 24 S. 8°. 0,40 M.

Wenn die Gewohnheit die größte Macht im Leben des einzelnen ist, so ist es ein schwieriges Unterfangen, den Erwachsenen von seinen Trinkgewohnheiten abzubringen; andererseits — so schließen sehr richtig die Alkoholgegner — gibt es kein besseres Mittel, den Alkoholmißbrauch aus der Welt zu schaffen, als der Jugend das Nichttrinken zur Gewohnheit zu machen. Es ist recht lehrreich aus vorliegendem Vortrage zu erfahren, welche Schritte in dieser Richtung bereits in den verschiedenen Ländern der Erde getan sind.

Ide, Praktische Atmungsgymnastik zum täglichen Gebrauch für Jedermann, besonders für Schulenbesucher, Stubenhocker, Berufsredner und Sänger, Lungen- und Herzschwache. München 1910. Otto Gmelin, Verlag der ärztlichen Rundschau. 19 S. 8°. 0,75 M.

Wer die Gesundheit noch nicht als kostbares Gut erkannt hat, der braucht keine Hilfe. Aber dem Leidenden tut oft führender Rat not. Da nun die Menschen von heute kaum ein mehr geschädigtes Organ besitzen als die Lunge, ist eine durch Bilder erläuterte Anweisung zur Besserung und Kräftigung der Lunge, wie sie vorliegende Schrift gibt, gewiß manchem von Nutzen.

Linden-Hannover. B. Habenicht.

III. Vermischtes.

15. Allgemeiner Deutscher Neuphilologentag in Frankfurt a. M. vom 28-30. Mai 1912.

P. A. Aus einer unter Leitung des Herrn Direktor Dörr stattgehabten gemeinschaftlichen Sitzung der vorbereitenden Ausschüsse für die in Frankfurt a. M. nach Pfingsten 1912 stattfindende 15. Tagung des allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes verdienen einige allgemein interessierende Punkte Erwähnung. Die Tagung findet — wie in der Regel alle zwei Jahre — unmittelbar nach dem Pfingstfest vom 28. bis 30. Mai statt, zugleich als Jubelfeier zur Erinnerung an den vor 25 Jahren dort abgehaltenen 2. Deutschen Neuphilologentag. Am Vorabend (Pfingstmontag) ist eine zwanglose Zusammenkunft im oberen Saale der Alemannia (am Schillerplatz). Vorträge haben bereits eine Reihe Universitätsprofessoren und Schulmänner des In- und Auslandes zugesagt, u. a. die Professoren Bovet (Zürich), Brunot (Paris), Morf (Berlin), Sadler (Leeds), Wechssler (Marburg); ferner die Professoren Curtis und Friedwagner von der Frankfurter Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften. Beiträge zu einer Festschrift sind gleichfalls in großer Zahl in Aussicht gestellt, zum Teil schon im Druck. Eine Ausstellung von neusprachlichen Lehrmitteln, im besonderen solcher, die sich mit der Behandlung des Wortschatzes im Schulunterricht befassen, wird veranstaltet werden; es ist beabsichtigt, diese Lehrmittel später dem Frankfurter Schulmuseum zuzuführen. Auch hierfür liegen schon Zusagen vor, so von den Pariser Verlegern Colin und Delagrave. Die finanzielle Grundlage darf nach dem Berichte des Kassenführers als gesichert betrachtet werden. Dem Wohlwollen und der Einsicht einiger Frankfurter Herren verdankt der Neuphilologentag einen Grundstock, um dessen Beschaffung sich besonders die Herren Professoren Curtis, Reichard und Direktor Dr. Walter mit Erfolg bemüht haben. — Nach des Tages Arbeit — in der Akademie — sind als Feste des Abends geplant: am Dienstag ein Festmahl im Frankfurter Hof, Mittwoch Abend eine Vorstellung in einem der städtischen Theater, als Abschluß am Donnerstag Nachmittag eine Rheinfahrt, vielleicht mit Abschiedsfeier im Kurhause zu Wiesbaden. Auch ein Empfang durch die städtischen Behörden im Römer wird sich voraussichtlich ermöglichen lassen. Die Teilnehmerkarte, die für sämtliche Veranstaltungen gilt, wird 10 M. für Herren, 5 M. für Damen kosten. — Weitere Auskunft über den Neuphilologentag erteilen die Herren Direktor Dörr (Liebig-Realschule, Falkstraße) und Professor Dr. Michel, Vorsitzender des Preßausschusses (Realschule Philanthropin, Hebelstraße) in Frankfurt a. M.

IV. Sprechsaal.

1. H. von Kleist, Prinz von Homburg II, 2, 85.

Erster Offizier:

Nimm ihm den Degen ab!

Prinz von Homburg:

Den Degen mir?

(Er stößt ihn zurück.)

Ei, du vorwitziger Knabe, der du noch
Nicht die zehn märkischen Gebote kennst,
Hier ist der deinige zusamt der Scheide!

(Er reißt ihm das Schwert samt dem Gürtel ab.)

Erster Offizier (taumelnd):

Mein Prinz, die Tat, bei Gott —.

Die bisher gegebenen Deutungen befriedigen nicht, auch nicht die von Grünwald (1904, S. 728 der Zeitschrift für den deutschen Unterricht) verteidigte Erklärung Wolfs, mit den zehn märkischen Geboten seien die märkischen Kriegsartikel gemeint. Die Vorschriften des Gehorsams und der Subordination sind allgemeine Kriegsgesetze, nicht im besonderen märkische, auch vergeht sich der Offizier nicht gegen diese, und selbst wenn er es täte, würde der Prinz sein eigenes ganz unmilitärisches Vorgehen gegen ihn damit nicht rechtfertigen. Auch ist nirgends bezeugt, daß es gerade zehn solcher Vorschriften gab.

Mir scheint eine Reminiszenz an Shakespeare, Heinrich VI., Teil 2, Akt I, Szene 3 vorzuliegen, wo die Herzogin von Gloster zur Königin Margarete, welche ihr eine Ohrfeige gegeben hat, sagt:

Könnt' ich an euer schön Gesicht nur kommen,
Ich setzte meine zehn Gebote drein.
I 'd set my ten commandments in your face.

Dazu macht Delius die Bemerkung, daß *ten commandments* auch von anderen Dramatikern jener Zeit scherzhaft für die zehn Finger gebraucht wurde. Danach deute ich die zehn märkischen Gebote als das gewaltsame Zurückstoßen mit dem Schlag beider Hände nach Art der derben Märker, die auf eine so unerhörte Zumutung, wie das Abfordern des Degens von seiten des Offiziers dem Prinzen erscheint, handgreiflich werden ohne Rücksicht auf Stand und Sitte.

2. Freiheit, die ich meine.

Diese Worte in dem Gedicht von Max von Schenkendorf erklärt man vielfach Freiheit, die ich l i e b e, sie bedeuten aber Freiheit, wie ich sie mir denke, wie sie mir vorschwebt, im Gegensatz zu derjenigen Freiheit, welche die französischen Umsturzmänner so gern im Munde führten, die sich aber als die schrecklichste Tyrannei erwies. Eine feinsinnige Besprechung des ganzen Gedichtes gibt Prof. Dr. August Döring in den Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum 1909, S. 510—518. Dies Lied sangen mit Begeisterung Reuters Genossen; vgl. Ut mine Festungstid, Kap. 9.

Herford i. W. E r n s t M e y e r.

I. Abhandlungen.

Neuhumanistische Unterweisung im Lateinunterricht.

Während der vielseitigen Angriffe auf die Mauern des humanistischen Gymnasiums hat sich im altsprachlichen Betriebe selbst ein Aufschwung vollzogen, der mit völliger Änderung der Methode neues Interesse, neue Freude und fester gewachsene Früchte am alten Baume gezeitigt hat. Der Kritik der naturwissenschaftlichen Gegner kann der moderne Lehrer nur mit Verwunderung zusehen, denn seine Ziele stehen im Einklang mit den von jenen so betonten Grundsätzen. So wenig wie die Naturwissenschaft begnügt er sich mit der fertigen Form, der gegebenen Erscheinung; auch er geht auf die Lebensbedingung und Lebensgemeinschaft, auf den Ursprung der Sprache und ihr gesetzmäßiges Wachstum in Wirkung und Gegenwirkung ein. Mit Recht kann man heute von einer neuhumanistischen Bewegung sprechen.

Sie will nicht bloß humanistischen Wissensstoff bieten, ihre Methode soll dem Wesen der „Humanität" mehr als früher entsprechen. Sie soll eine glückliche Erweckung und frohe Entfaltung der elementaren Kraft des menschlichen Geistes sein. Sie bewegt sich innerhalb der Grenzen, die Paulus in Athen mit ψηλαφᾶν und εὑρεῖν bezeichnet hat; vom Tasten zum Finden will sie führen. Die Selbständigkeit, die für den Schüler in den Lebensformen erstrebt wird, muß vor allem in der geistigen Betätigung verwirklicht werden.

Der Mißklang zwischen dem hohen Ideal des althumanistischen Ziels und seiner Verwirklichung auf der Schule drängte mit Allgewalt Lehrer der Wissenschaft wie der Praxis zur Zersprengung der formalistisch-grammatischen Methode, die auch die lebensvolle Benutzung des Textes mit bleiernem Fuß verhinderte. Die junge Richtung sieht ihr letztes und gleich zu verwirklichendes Ziel in der Lektüre des fremdsprachlichen Stoffes. Aber sie will auch, daß der Weg dahin gewinnend, anregend, fruchtbringend an sich sei. Die historisch-genetische Methode auf Wort- und Satzlehre angewandt, wird, einmal richtig erkannt, von keinem wieder aufgegeben, und vereint mit der psychologischen Durchdringung der sprachlichen Eigenart muß sie noch für lange hinaus von Erfolg begleitet sein. Das Wort wie die grammatische Verbindung soll selbständig ergriffen und selbsttätig entfaltet werden. Das Lernen (mit seinem Üben), auf keinen Fall vernachlässigt, soll doch erst aus dem Erleben geboren werden. Die Aktion des Verstandes wird geleitet und begleitet von den frohen Kräften der Phantasie. Der Lehrer kaum mehr als ein Freund, ein Führer, zuletzt ein Studiengenosse, der sich bemüht, die Quellen des eigenen Könnens im Schüler zu entfesseln.

Nach endlos grammatischen Übungen, erprobt durch heillos gefahrvolle, stelzenwandelnde Extemporalien, ging die althumanistische Unterweisung an die Lektüre, um sie gleich nach einer Bestätigung für jene zu durchsuchen. Die neue beginnt sofort mit dem Satz, so früh wie möglich mit einem sinnvollen Ganzen, einer kleinen Erzählung. Denn der Inhalt soll verführen, die Form zu erforschen, zu besiegen und zum gefälligen Mittel zu machen. Und der Inhalt, der Gedanke und seine besondere Färbung soll vor allem die Form und ihre Mannigfaltigkeit erklären. Wie das Wort nur innerhalb des Gedankenganzen seinen lebendigen Sinn bekundet, so vermögen auch Kasus und Modus, Konjunktion und Tempus ihr Leben und Wesen, ihre Kraft und Entfaltung nur im Satzgefüge zu enthüllen. Endgültig ist gebrochen mit dem alten Schlendrian, in dem man behauptete: *ut* oder *cum* regiert den Konjunktiv. Es wird gezeigt, wie aus der Art, wie der Schriftsteller seinen Gedanken ausdrückt, der Modus verständlich wird. Aus der Bestimmtheit, der einräumenden oder zweifelhaften, realen oder potentialen Sprechweise ergibt sich der Grund für die Anwendung des Indikativs oder Konjunktivs, soweit nicht der Gebrauch fest erstarrt ist. Die Behauptung der Grammatik, daß im Relativsatz, der durch *quidem* eine allgemeine Aussage beschränke, der Konjunktiv stehe, wird durch die Lektüre widerlegt. Der Satz: *orationes Catonis, quas quidem legerim,* hat sein Gegenstück in *quae quidem erant expetendae* (Cic. Tusc. II, 3). Das erstere heißt: so weit ich sie gelesen haben mag; das zweite: so weit sie wirklich begehrenswert sind. Die Regel, als ob nach *fuit tempus, cum* und ähnlichen Wendungen der Konjunktiv stehen müßte, ist unhaltbar. Man liest: *Fuit quoddam tempus, cum in agris homines passim bestiarum modo vagabantur* und *Fuit tempus, cum rura colerent homines neque urbem haberent.* Im ersten Falle ist die menschliche Urgeschichte mit Gewißheit geschildert, im zweiten als potentiale Behauptung: Es gab eine Zeit, wo die Menschen das Feld bebauen und noch ohne festen Wohnsitz leben mochten.

Eine neue Grammatik mußte entstehen durch die Zentralisierung des gesamten Unterrichts in der Lektüre, eine Grammatik zum Verständnis des Lesestoffs im Gegensatz zu der alten, die ganz und gar auf die Übersetzung ins Lateinische zugeschnitten war. Für diese Grammatik regen sich zurzeit besonders befähigte Köpfe, deren Arbeiten leider noch immer nicht ausreichend gewürdigt werden. Neben Waldeck, der in seiner praktischen Anleitung wie in zahlreichen Aufsätzen für das lebensvolle Eindringen in den Geist der Sprache kämpft, ist in neuester Zeit H. Werner aus Düren zu nennen. Er hat (Neue Jahrb. 1910. 10 H.) dem Zeitgeist konform die Grundzüge der historisch-genetischen Methode mit einleuchtender Klarheit und wissenschaftlicher Begründung dargestellt. Hier findet sich auch eine fruchtbare Benutzung von Wundts entscheidendem Werke „Die Sprache". Werners Aufsatz ist das beste, was in dieser Richtung geschrieben ist. Auf seine jetzt bei Ehlermann erscheinende Grammatik darf man gespannt sein. Praktische Richtlinien für den grammatischen Unterricht im Lateinischen sind von Meurer und Niepmann zusammengestellt (Progr. Bonn 1908). Brauchbare Winke finden sich in Agahds Latein. Syntax (Teubner 1908). Dittmars Arbeiten über *cum* haben keinen rechten Anklang gefunden. Auch glaube ich nicht, daß Rudolf Methner den Konjunktiv nach diesem lokativen Relativum befriedigend erklärt hat. Aber

mit völlig adäquatem Verständnis und ausgezeichneter Schärfe hat Methner den Konjunktiv der Folgesätze erörtert. Methners Arbeiten müssen studiert und auf ihren praktischen Wert erprobt werden. Besondere Aufmerksamkeit verdienen Franz Stürmers Etymologische Arbeiten. Wird der Anfangsunterricht konsequent nach seinem Etymologischen Wörterverzeichnis zu Osterm.-Müller (Teubner 1911) gegeben, so wird die denkbar beste Grundlage gelegt. Daran schließt sich für die mittlere Stufe: Schlee, Etymol. Vokabularium zu Caesar. Die beste historische Lautlehre für den Schulgebrauch ist meines Erachtens die von Niedermann (C. Winter, Heidelberg), die manchem alten Zopf den Garaus macht.

In Hoffnung also gehen wir einer neuen Zeit entgegen, wo die Grammatik im Dienst der Lektüre das belebende Moment der neuen Richtung sein wird. Diese neuhumanistische Grammatik wird sich von der alten Extemporalien-Grammatik wesentlich dadurch unterscheiden, daß sie nicht mehr auf Schritt und Tritt in Widerspruch kommt mit der Lektüre; sie wird eine großzügige Bestätigung ihrer mannigfachen Erscheinungen sein und weniger ein Regelbuch als ein Spiegel des fremdsprachlichen Geistes.

Um den Lesestoff also gruppieren wir alle sachliche Unterweisung in Kunst und Geschichte, Philosophie und Antiquitäten. Zugleich aber sind wir unablässig bemüht, die Mittel zur Besiegung der Form von Stufe zu Stufe geläufiger und sicherer zu gestalten. Hand in Hand mit den sachlichen Fragen geht die grammatische Erörterung. Früher sollte die Grammatik die Sache lehren, jetzt soll die Erkenntnis der grammatischen Form aus der Art der Sache kommen. Die sachliche Fragestellung soll die Notwendigkeit der jeweiligen grammatischen Eigenart erschließen.

Der Schüler, auch der Anfänger soll das Bewußtsein haben, daß wir ihm einen Lesestoff zur Unterhaltung oder Belehrung bieten, dessen fremde Einkleidung kein Hindernis ist, sondern ein lockendes Geheimnis, das zu erschließen das Werk gemeinsamer Sprengkraft ist. Wer es versteht, in anregenden Fragen sachlicher Art den Inhalt zu zerteilen, die Abschnitte zugleich durch Fragen grammatischer Färbung geschickt zu verbinden, der wird die Durchnahme zu einem Ereignis gestalten, in dem jeder den Stoff selber erfunden zu haben sich einbilden wird.

Wir wollen also in erster Linie durch die Mittel des deutschen Unterrichts wirken. Ein Beispiel von der Unterstufe darf vielleicht als Illustration dienen.

Mit Vorliebe wählen wir sagenhafte Stoffe. In einer kurzen Einleitung sind wir bemüht, den Stimmungszauber zu erwecken, durch den wir Herz und Sinn in unseren Bann ziehen. Wir haben (Osterm. für Quinta St. 5) von Tantalus' Schicksal gehört, und nun wird uns (Stück 6) von seiner Tochter erzählt. Im sagenreichen Phrygierland, wo Troja lag, und wo fast jeder Berg und Fluß ein altes Geheimnis barg, war auch ein Berg mit Namen Sipylus. Seltsam und rührend war seine Gestalt; man meinte, dort säße ein kummerbeladenes Weib und müsse beständig weinen. Ganz anders wie der Lurley-Fels, von dem das berückende Lied erklingt. Tantalus' Tochter sollte es sein, die hier im Leid versteinert saß. Was hatte sie denn erlebt, das Kind des unglücklichen Vaters? *Nioba, Tantali filia, uxor erat Amphionis, regis Thebanorum* sagt der Text. Wohl war sie übers Meer

gezogen und eines fremden Königs Weib geworden; doch mit ihr ging des Hauses Verhängnis. Ein großer Vorzug war auch für sie die Ursache ihres unsäglichen Leids, ihn nennt die Apposition des folgenden Satzes (*Nioba, femina pulcherrima*), der zugleich von ihrer Gesinnung erzählt, die sie zu Fall brachte: *et dis propter poenam patris infesta et propter magnum numerum liberorum superbissima erat.* Schärfer als im Deutschen werden die beiden Grundzüge ihres Charakters durch *et . . et* hervorgehoben. Wohl verständlich ist der Grund, weshalb sie den Göttern feindlich gesinnt war: *propter poenam patris.* Welches war der Grund ihrer maßlosen Überhebung? — *propter magnum liberorum numerum.*

Wann, bei welcher Gelegenheit kam ihr Haß und Hochmut zum Ausbruch? *Cum aliquando mulieres et virgines Latonae, matri Apollinis et Dianae sacrificarent, Nioba eas vituperavit et 'Cur', inquit, 'ignotis dis sacrificatis?'* Gleich zeigt sie, wen sie unter bekannten Göttern versteht: „*Cur non mihi sacrificatis, quae pulchritudine, potentia, divitiis, etiam genere omnes supero.*" Erst nach der wörtlichen Übersetzung der Ablative instrum. „durch Schönheit usw." ist das bessere Deutsch an Schönheit einzusetzen. Welche Göttin besonders will sie im Vergleich mit sich herabsetzen? — *Quis Latonam mecum comparabit, cum ego quattuordecim liberos habeam, illa duos?* Man läßt den Fragesatz in eine Behauptung verwandeln: *Nemo Latonam mecum comparabit,* und fragt: Aus welchem Grunde nicht? und die Antwort wird gesucht in dem Grundnebensatze: *Cum ego habeam.* Er wird der ursprünglichen Bedeutung von *cum* entsprechend übersetzt: „wo ich doch habe."

Hatte Niobas Rede Erfolg? — *Postquam haec dixit, mulieres sacrificare prohibuit. Prohibere* nicht hindern, sondern abhalten (*pro* — nach vorne), daher der *Acc. c. inf. mulieres sacrificare* als Objekt dazu. Doch welches Verhängnis beschwor sie jetzt herauf? *Hac re Latonae iram excitavit.* Wie rächte sich die Göttin? *Dea statim liberos suos oravit, ut superbiam Niobae vindicarent,* sie möchten oder sollten doch bestrafen. Wann wurde der Befehl ausgeführt? Als Nioba und ihre Kinder die Burg betraten, hat Apollo die Söhne, Diana die Töchter vermittelst der Pfeile getötet: *Cum in arcem Thebarum venissent, Apollo filios, Diana filias Niobae sagittis necavit.* Weshalb sagt der Lateiner im *plusqu.* gekommen waren, und durch welches Mittel vermochten die himmlischen Götter auf Erden der Mutter Befehl zu verwirklichen?

Es folgt ein für diese Stufe stark abstrakter Satz: *Ita Niobae superbia ipsi causa doloris, liberis eius causa perniciei fuit*; doch kann er für die grammatische Erkenntnis fruchtbar gemacht werden. Die Folge des Hochmuts war für die arme Königin Schmerz, für ihre Kinder war der Hochmut die Ursache des Todes.

Wiederum trieb das Leid die beklagenswerte Frau aus der Heimat; wohin? *Mulier in Phrygiam migravit ibique in Sipylo sedens perpetuo flevit.* Und vor ihrem Schmerz sank endlich der Götter Zorn. Der Satz: *misericordia deorum Nioba in saxum mutata est* (*lacrimaeque eius etiam nunc manant*) wird zunächst ohne *misericordia* übersetzt: Nioba wird in einen Felsen verwandelt, den versteinerten Schmerz mit den nimmer versiegenden Tränen. Und die Ursache war das endliche Erbarmen der Götter. Mit Nachdruck wird darauf gehalten,

daß die Schüler die so beliebte Übersetzung von *misericordia* „durch das Mitleid" in die richtigere „infolge des Erbarmens" vertauschen. Der ewige *Abl. instrum.* hat auf unsere Sprache schädlich eingewirkt, und es wird Zeit, daß er auf seine Grenzen verwiesen wird. *Misericord i a* ist ein günstiges Beispiel für den *Abl. causae*, den ursprünglichen, noch in voller Kraft stehenden *Ablativus*. Seine Präposition heißt „infolge von", die des *instrumentalis* „durch" oder „vermittelst". Daran muß sich der Schüler gewöhnen. Der *instrum.* ist *sagittis* in dem Satz: *Apollo filios sagittis necavit.* Das Instrument ist das unselbständige Werkzeug, die Ursache ist selbständig. Der *Ablativus causae* steht dem lokalen Woher-Begriff des genuinen *Ablativus* am nächsten. Wie ich sagen kann: Ich komme von einem Orte her: *Roma venio, loco cedo*; kann ich auch bei jedem Ereignis fragen: Woher kommt es? Was war sein Grund, seine Ursache? Woher kam es, daß sich Niobas Schicksal wandte, welches war der Grund? — Infolge des göttlichen Mitleids ging ihre Verwandlung vor sich. *Misericord i a* ist derselbe Woher-Casus, der in Stück 15 begegnet, wo es von der Nephela heißt: *quae d i v i n a o r i g i n e erat.*

Dieser *Ablativus causae*, die zweite Stufe der Entfaltungsstadien des Ablativus, begegnet so oft, ist ein so wesentlicher Bestandteil der lateinischen Sprache, daß sein Verständnis so bald und so anschaulich wie möglich angebahnt werden muß. Freilich galt es in althumanistischer Stilistik für eine Feinheit, zu sagen: *misericordia adductus, impulsus, commotus*, aber mit solchen Partizipien wurde doch erst einer ursprünglichen Kraft eine Stütze verliehen, die sie an sich nicht nötig hatte. *Magnitudine dolorum eiulare* sagt *Cic. Tusc.* II, 7, 19. *Socrates (vadit in carcerem) eodem scelere iudicum, quo tyrannorum Theramenes. Tusculan.* I, 40, 97. Ostermann Stück 199: *animi spe metuque pendent*, das Herz hängt in der Schwebe infolge von Furcht und Hoffnung. *Concordia res parvae crescunt, discordia maximae dilabuntur. Indutiis tacitis caesos sepeliverunt* — infolge eines schweigenden Waffenstillstandes k o n n t e n sie die Gefallenen begraben. Welch charakteristisches Beispiel für die wirkungsvolle Kraft des *abl. causae*! Die wirkende Ursache ist der Ausgangspunkt für eine andere Erscheinung; das ist eine Erkenntnis, die immer mehr angebahnt werden soll.

Das rechte Verständnis des Ablativus führt weiter zum natürlichen Gebrauch des *Ablativus absolutus*, denn es war Unnatur, ihn als grammatische Formel lernen zu lassen, um ihn dann vorkommenden Falls nach geübtem Rezept: nachdem usw. aufzulösen.*) Das aufs Geratewohl aufgeschlagene 24. Kap. des IV. Buches von Caesars *Bellum Gallicum* beginnt: *At barbari consilio Romanorum cognito . . . . nostros navibus egredi prohibebant.* Nun zu fragen: was ist *consilio Romanorum cognito* für eine Konstruktion, um vom Resonanzboden der grammatischen Schulung den *Ablativus absolutus* zu vernehmen, ist gewiß ebenso töricht, als es oft geschehen ist. *Consilio cognito* heißt: „infolge der Kenntnis des römischen Plans hinderten die Barbaren die Unseren am Aussteigen". Ebenso Kap. 28: *his rebus pace confirmata . . . . ex superiore portu leni vento solverunt*, infolge der friedlichen Lösung konnten sie die Anker lichten. Ebenso Kap. 31: *rursus coniuratione facta*

*) P. Wagner in seiner neuen lateinischen Satzlehre für Reformrealgymnasien (Leipzig 1911) sagt richtig: der übliche Ausdruck Ablativus absolutus ist irreführend, da der Abl. nur im engen Zusammenhang mit dem Satz zu verstehen ist.

paulatim ex castris discedere etc. Kap. 23: *His constitutis rebus tertia fere vigilia solvit* heißt: „infolge dieser Anordnung"; aber weil es der Woher-Casus ist, kann es auch noch ursprünglicher heißen: „von der Erledigung aus". Und in diesem „Woher" liegt die Berechtigung für die deutsche Übertragung mit „nachdem". *Bell. Gallicum* VII, 31: *qui Auarico expugnato refugerant*; die infolge der Eroberung hatten flüchten müssen, die von dem eroberten Avaricum geflohen waren, die, nachdem Avaricum erobert war, hatten fliehen müssen. — Das ist ein Stück unseres *retournons à la nature.*

Während der Modus in den Absichts-, Wunsch- und Auftragssätzen sich sehr bald als konjunktivisch notwendig begreifen läßt, ist das sehr schwer bei *cum causale* oder *temporale* der Fall. Einem begabten Primaner kann ich vielleicht eine vertiefende Erkenntnis darin verschaffen, im allgemeinen wird man aber auf ein adäquates Verständnis verzichten müssen. Der Zeitaufwand würde sich kaum lohnen. Dennoch muß gelegentlich an günstigen Beispielen gezeigt werden, welchen Sinn der Lateiner mit diesem Konjunktiv verbindet. Der Satz bei Livius XXI, 31, 10: *Nam cum aquae vim vehat ingentem, non tamen navium patiens est* heißt seinem potential-konzessiven Sinne gemäß: Denn mag sie auch (die Durance) eine große Menge Wasser führen, schiffbar ist sie nicht. Auch kann man in dem eben gelesenen Satze: *Quis Latonam mecum comparabit, cum ego quattuordecim liberos habeam,* dem lateinischen Geiste entsprechend übersetzen: wo ich doch 14 Kinder habe; aber die konsequente Durchführung der angedeuteten Aufgabe bedarf einer besonderen Schulung.

Mag es auch oft nicht angängig erscheinen, die intime Logik des einen Gebietes dem Schüler nahe zu bringen, so kann doch die gewonnene Erkenntnis für ein anderes Gebiet befreiend wirken. Das gilt z. B. für den Konjunktiv in Konsekutivsätzen. Er entspricht so wenig unserem Sprachgefühl, daß selbst ein sehr gewandtes und anpassungsfähiges Denken sich nur schwer in die fremde Erscheinung hineinfindet. Denn für uns ist die Folge eines Ereignisses genau so wirklich wie seine Ursache: „Der Sturm war so stark, daß die Bäume zerbrachen". Setzt der Lateiner im Folgesatz den Konjunktiv, so heißt das, er stellt ihn unter den Gesichtspunkt der Möglichkeit, des nur vorgestellten Eintretens, der erst gedachten Wirklichkeit. Aus dem Gebiet der reinen Objektivität rückt er die Folge in das der subjektiven Vorstellung oder Erwartung. Aus dem konjunktivisch-unselbständigen Wesen des *ut*-Satzes ergibt sich, daß der Schwerpunkt auf dem Hauptsatz liegt, der Nebensatz nur den Wert der erwarteten oder bestätigten Möglichkeit hat. Von einem *potentialis* der Erwartung zu sprechen, wie R. Methner es tut, ist deshalb sehr empfehlenswert. Der Nebensatz hebt eine Erscheinung hervor, die in der Entfaltungskraft des Hauptsatzes beschlossen liegt. Diese wissenschaftliche Wahrheit bekundet sich dem eindringenden Denken, namentlich wenn noch der Einfluß der künstlerischen Entwicklung der Sprache stärker berücksichtigt wird. Eine ausgezeichnete Bestätigung findet sich zum Beispiel in Ciceros stilistischem Meisterwerk *pro Sestio* 41: *tanta fuit moderatio hominis, tantum consilium, ut contineret dolorem neque eadem se re ulcisceretur, qua esset lacessitus, sed illum . . . . . tot iam in funeribus rei publicae exsultantem ac tripudiantem vinculis legum, si posset, constringeret.* An diese Erkenntnis kann wohl der reifere Schüler

bei besonders günstigen Fällen herangeführt werden, z. B. bei dem von Methner zitierten Satz: *tanta vis probitatis est, ut eam vel in hoste diligamus*, in den das *vel* einen kondicionalen Sinn hineinträgt (wir möchten sie wohl gar am Feinde lieben, falls sie uns dort begegnete). Und ebensogut erklärbar sind: *Ita multa Romae geruntur, ut vix ea, quae fiunt in provinciis, audiantur. Ita natus, ita educatus est, ita factus et animo et corpore, ut multo appositior ad ferenda quam auferenda esse videatur.* Auch an einem Satze wie: *Hostes ita perterriti sunt, ut nemo resistere auderet* kann man den Unterschied der Denkweise aufzeigen. Der Deutsche hebt die Tatsächlichkeit hervor: niemand wagte; der Lateiner: niemand dürfte noch gewagt haben, sich zu widersetzen.

Indessen muß eine konsequente Durchführung solcher Erklärungen abgelehnt werden. Eigentlich wertvoll wird aber die gewonnene Einsicht für die Erklärung einer Gruppe von Relativsätzen. Sagte man früher, der Konjunktiv in den Relativsätzen, die sich anschließen an Redensarten wie *sunt, non desunt, reperiuntur, quotusquisque est*, rechtfertige sich durch die Tatsache, daß er eine „Folge" ausdrücke, so war das eine jener formalen Erklärungen, die eine Erscheinung auf eine andere zurückführen, die selbst der Begründung bedarf. Auch hier ist der Konjunktiv der Potentialis. *Non is sum, qui metu mortis terrear* heißt: Ich bin nicht der Mann, der sich (gegebenenfalls) durch Todesfurcht erschrecken ließe. Meine Eigenschaften tragen nicht die Möglichkeit einer Todesfurcht in sich. In dem Ciceronianischen Satz: *qui se ultro morti offerant, facilius reperiuntur quam qui dolorem patienter ferant* wird eine Gattung von Leuten vorgestellt, die etwa die genannten Eigenschaften haben könnte. Ebenso steht es mit dem Konjunktiv nach *dignus, aptus, idoneus, qui*: *Dignus sum, cui fides habeatur.* Und nicht anders verhält es sich mit den Konjunktiven in den Relativsätzen kausaler und konzessiver Art; *magna vis veritatis, quae contra hominum ingenia facile se ipsa defendat!* Der Gedanke des Relativsatzes heißt: Sie möchte, dürfte sich wohl selbst verteidigen können.

Unser Ziel ist, die Grammatik nicht durch Verstümmelung zu kürzen, sondern durch Zurückführung des Mannigfaltigen auf die einheitliche Grundlage. Durch innere Vertrautheit mit dem Wesen der fremden Sprache wollen wir größeres Zutrauen erwecken.

Dieses furchtvertreibende Zutrauen zu gewinnen ist auch ein Grund, weshalb wir schon von der untersten Stufe an Etymologie treiben.

Heutzutage noch von etymologischer Spielerei zu sprechen, wäre ein Beweis von Unkenntnis der großen Werte, welche die Wissenschaft der letzten Jahrzehnte hier geschaffen hat. In Frankreich, wo früher das Epigramm kursierte:

Alfana vient d'equus, sans doute;
Mais il faut avouer aussi
Qu'en venant de là jusqu'ici
Il y a bien changé sur la route.

wird jetzt nicht minder großes geleistet als in England, von dem z. B. Bradleys *Making of English* zu uns gekommen ist. Bei uns sind immer noch die handlichsten Bücher die Lexika von Vaniček und Walde.

Schon von der untersten Stufe an treiben wir Etymologie mit völlig wissenschaftlicher Begründung, in dreifacher Hinsicht: Die Wurzelbedeutung mit ihrer sinnlichen Vorstellung wird gelernt, Gruppen nach gemeinsamen Stämmen werden gebildet, die Verwandtschaft der Sprachen untereinander, soweit sie in den Bereich der Erfahrung tritt, wird gezeigt.

Macht der Novize gleich die Bekanntschaft einer Anzahl mit den deutschen gleicher oder verwandter Wörter, wie *Anna, Carolus, pater, insula, bestia, porta* (Portal), *modus* (Mode), *metallum, mare* (Marine), *familia etc.*, so löst sich in seiner Seele das freudige Gefühl aus, nicht ganz *in terram incognitam* zu wandeln.

Möglichst selbsttätig soll er bald lernen, den einheitlichen Stamm zusammenhängender Wörter zu suchen und regelmäßige Ablaute anzumerken: *rex, regina, rego, regio, rectus; rogus, rogare. — Aditus, exitus, reditus, transitus, initium, seditio, comes, miles, nauta (navita), contio, comitium, funditus, caelitus etc.* Nicht nur Gedächtnisstützen werden so gewonnen, auch der deutsche Stil wird dadurch verbessert. Zu den größten Geschmacklosigkeiten z. B., die wir aus dem Lateinischen herübergenommen haben, gehören unstreitig die Appositionen: Ich als dein Freund, Cicero als Knabe, ich als dein Begleiter. Durch Auflösung eines Wortes in seine Bestandteile wird oft eine glückliche Hilfe geschaffen. Wie steif klingt der Vers aus Horaz (Epoden I, 17): *comes minore sum futurus in metu, qui maior absentes habet* in der Übersetzung: „Als dein Begleiter werde ich in geringerer Furcht leben", um wie viel gefälliger durch Analyse des *comes*: Geh ich mit dir, wird meine Angst geringer sein, die durch die Trennung stärker wird usw.

Dem menschlichen Geiste gerecht werden, der überall hinter der Erscheinung die konkrete Speise der Phantasie sucht, heißt die Wege der Etymologie wandeln. Hinter dem spröden Wortlaut erhebt sich die sinnliche Vorstellung, das Bild mit seinem buntfarbigen Schimmer. Mag immer das Wort nicht das Bild selber sein, nie völlig im Spiegel sich das Gespiegelte zeigen, mag Rückert recht haben:

Nie dem Gespiegelten entspricht der Spiegelglanz,
Nie dem Versiegelten das äußere Siegel ganz —

für den Schüler ist das hervorstechende, namengebende Merkmal das Moment, das seine Phantasie erfaßt und das dem unlustigen Geiste die glückliche Kraft des Gedächtnisses gibt. Lebendige Intuition ist die Sehnsucht des menschlichen Geistes. *Apis* das Stacheltier, *collis* die Erderhebung (*cel, columen*), *tumulus* die Schwellung, *adulari* mit dem Schweif wedeln, *sedulus* ohne Betrug tätig, *percontari* mit der Ruderstange sondieren, sind wertvollere Begriffe als Biene, Hügel, schmeicheln, emsig, erforschen. Früher wurde gelernt *sagax* = scharfsinnig, und natürlich stand dann der Schüler hilflos vor einer Stelle wie *Tacitus' Germania* 10: *proprium gentis equorum quoque praesagia ac monitus experiri.* Jetzt lernt er „ahnend, witternd", und weiß, daß das Wort eine unmittelbare Naturkraft, das geheimnisvolle Fühlen der Seele bezeichnet, das mit dem logischen Denken nichts zu tun hat. *Saga, sagana* ist die Zauberin, und Wildenbruch hat in einem Vers das Vermögen der germanischen Rosse umschrieben:

Grau-Fuß und Blau-Fuß, die Rosse wert,
Zaubergabe war ihnen beschert:

Künftige Dinge, allen verborgen,
Dinge der Freude, Dinge der Sorgen,
Kündeten sie mit menschlichem Munde,
Wenn die Julzeit kam, in nächtlicher Stunde.

Was für das einzelne Wort gilt, wird nicht minder für die Wortverbindung in Anspruch genommen. Phrasen lernen zu lassen, ohne das Umdenken zu vollziehen von der fremden, lebendig erweckten Vorstellung in die der eigenen Sprache, ist im neuen Kurs ein methodischer Elementarfehler. Dabei wird von dem fortschreitenden Schüler auch mit starker Inanspruchnahme seines logischen Denkens Erkenntnis und Verständnis für die Widersprüche in der fremden Wortverbindung verlangt. Um das immer zu rügende *c o n vocare* zu vermeiden, ist bei *contionem advocare* darauf hinzuweisen, daß *contio* schon ein einheitliches Ganze ist, das nur herangerufen zu werden braucht. Es heißt *copias castris continere*, weil *castra* Umschließung heißt (*qat*, *cassis* = Sturmhaube). *Tumultum, seditionem, superbiam sedare* heißt Aufruhr, hochfahrenden Sinn, zum Sitzen bringen; *pugnam detrectare* den Kampf wegziehen, wir: ablehnen. *Ineunte vere* unterscheidet sich von *hieme inita* (n a c h Beginn) durch die völlig andersartige Vorstellung. Jenes heißt: wenn der Frühling ins Land kommt, im letzteren ist der Winter das Land, das selbst betreten ist. Dem *oblivione obrui* liegt die Vorstellung eines Steinhaufens zugrunde, unter dem wie im Grabe das Dunkel des Vergessens liegt. Es heißt *ordiri a b aliqua re*, weil das Gespinst von einem Punkt aus begonnen wird. *Iniuriam, hostem ulcisci* heißt „rächend bestrafen". Meint die ängstliche Stilistik, es sei stets zu sagen: *occupatum esse in aliqua re* = mit etwas beschäftigt sein, so ist daran festzuhalten, daß *occupare* „in Anspruch nehmen" heißt, z. B. *vita occupata*: das Ursprüngliche also ist *occupari aliqua re*, wie Livius schreibt. Erst durch die gleiche Sachvorstellung mit *versari in aliqua re* ist *i n* gebräuchlicher geworden. Liest der Schüler Livius XXI, 32, 13: *angustias evadere* und ein paar Zeilen später *periculo evadere*, so ist darauf aufmerksam zu machen, daß die Konstruktion von *effugere* oder *relinquere* infolge gleicher Sachvorstellung eingewirkt und den Akkusativ statt des ursprünglichen Woher-Kasus eingeführt hat. Besondere Schwierigkeit bereiten auch die mit Präpositionen zusammengesetzten Verben des Sehens, wenn sie transitiv gebraucht werden, daher ist klarzustellen: *prospicio mare* ich sehe in der Ferne (*pro*) das Meer, *suspicio astra* ich sehe die Sterne von unten her.

Die Konstruktion: *dubito, an hoc verum sit* = das wird wohl wahr sein — erklärt sich durch die Bedeutung des Verbums, zwischen zwei Ansichten (*utrum — an*) hin und her schwanken und das Resultat, das in der Hinneigung zur zweiten Meinung besteht.

Die Notwendigkeit der Heraufbeschwörung der sinnlichen Vorstellung ist psychologisch begründet. Ein Wortkomplex, zum Aneignen gegeben, begegnet bestenfalls Gleichgültigkeit, meist der Unlust. Mit Erregung der Phantasie weckt die bildliche Erklärung Teilnahme und Freude. Die neue Erkenntnis, getragen von den Begleitmomenten der frohen Gefühle, wird jetzt erst zum geistigen Besitz, und das neugewonnene Bild zum Spiegel für die vorhandene Vorstellung der Muttersprache. Im Spiegel der fremden Sprache wird die eigene neu erworben.

Läßt man lernen: *timor me occupat, terrorem alicui inicere*, so wird man einen gesicherten Besitz nur erreichen, wenn man erklärt, wie dem antiken Denken zufolge die Affekte gewappneten Scharen gleich über uns herfallen und uns in Besitz nehmen, oder wie die Eindrücke der Umwelt Brandfackeln gleichen, die ins Haus geworfen werden (*Cic. Disp. Tusc.* I, 19, 44: *quomque corporis facibus inflammari soleamus ad omnes fere cupiditates*). Bei *occupare* möchte ich noch bemerken, daß „ob" im alten Latein auch die Bedeutung '*circum*' hatte und daß danach *obtinere, occupare, oblino* u. a. zu erklären sind.

Der Unterschied der Vorstellung *in desperare salutem* und *de salute desperare* ist klarzustellen. Jenes heißt aus dem Gebiet der Hoffnung die Rettung fallen lassen, dieses die Hoffnung selbst aufgeben inbetreff e i n e r Angelegenheit. Das wird von Sekunda an, womöglich graphisch illustriert. Das erstere ermöglicht die Konstruktion des *Ablativus absolutus salute desperata* sowie den Akkusativ mit dem Infinitiv: Liv. XXI, 30, 11: *cepisse quondam Gallos ea, quae adiri posse Poenus desperet.* Keinesfalls darf im Lexikon stehen: *desperatus* = „von dem man alle Hoffnung aufgegeben hat", sondern „der von der Hoffnung Verstoßene" = *deiectus spe.* Dem *desperare aliquid* entspricht *spe deicere, depellere, deturbare*, dem *desperare de* das *spem abicere, deponere de aliqua re.* Die Sprache interpretiert sich selbst.

Wie durch das Verschmelzen zweier Vorstellungen oft eine neue Bildung entsteht, die offenkundig unlogisches Gepräge trägt, ist wiederholt zu zeigen. *In gratiam redire cum aliquo* ist entstanden aus *in gratiam alicuius redire* + *alicui gratia est cum aliquo*, — die Bewegung und ihr Erfolg ist verschmolzen. *Mihi in mentem venit alicuius*, gewöhnlich durch Auslassung von *memoria* erklärt, erhält seinen Genitiv durch die sachliche Einwirkung von *memini. Desipere mentis* ist *desipere* + *mentis expertem esse*; *animum advertere aliquid* = *sentire*; in *dicto audientem esse alicui* gilt der Verbalbegriff einheitlich = *parere.* Sehr schwierig war *aqua et igni, foro alicui interdico.* Die Phrase ist eine unbewußte Verschmelzung von *interdico tibi aquam et ignem* und *prohibeo* (oder *intercludo*) *te aqua et igni, foro.* Sie ist ein Produkt der pietätvollen, doch auf das Sinnfällige gerichteten Volksseele. Das '*interdico*' durfte nicht fehlen, denn es war die Erinnerung an den feierlich-sakralen Akt, die in dem Worte nachklingt; aber mehr als das Wort bedeutet die W i r k u n g des Spruches, die in dem *ablativus separationis* '*foro*', '*aqua et igni*' zu ihrer Geltung kommt, und mit dem unwillkürlich die Erinnerung an *prohibeo* mitklingt. Solche und ähnliche Bildungen sind kein Akt der wägenden Schriftsprache, sondern das elementare Resultat des Schwankens zwischen zwei gleich wertvollen und gebräuchlichen Ausdrucksweisen, die gleichzeitig im Bewußtsein erscheinen, um den Vorrang ringen und endlich in ihrer Vereinigung den Sieg eines Kompaktes darstellen, mit den Mängeln und Vorzügen eines solchen (vergl. H. Ziemer, Junggrammatische Streifzüge). Auch Luther hat gedichtet: er hilft uns frei aus aller Not — und meinte: er hilft uns aus der Not und macht uns frei.

* * *

Ich hoffe, daß obige Ausführungen den Beweis liefern, daß der Sinn unserer aufblühenden Bewegung trotz aller Wissenschaftlichkeit ganz auf das Praktische

gerichtet ist. Noch reiten wir nicht St. Jörgs Roß, unter dessen Hufen die Blumen sprossen, doch wissen wir, daß jeder Fortschritt durch Rückkehr zur Natur der Sprache bedingt sein wird.

Wesel. Arthur Stahl.

Über die Notwendigkeit einer Reform des Schreibunterrichts.

Als höchstes Lob für die durch die menschliche Hand geschriebene Schrift prägte die Zeit, in der wir heute Alternden das Schreiben erlernten, das Wort: „wie gestochen!“. Eine Schrift „wie gestochen“ zu lehren, galt dem Schreibmeister als seiner Mühen letztes Ziel; „wie gestochen“ schreiben können, wurde dem Schüler als Ideal vorgehalten. Heute dürfte es im allgemeinen noch genau so sein.

Schon die Anwendung dieses Wortes als ein Lob für die von Menschenhand geschriebene Schrift bekundet deutlich, auf wie grundfalschen Wegen sich unser Schreibunterricht und unser Schriftgeschmack befinden, beweist, daß die krasseste Unnatürlichkeit als erstrebenswert erachtet wird. Denn ein Werk von Menschenhand ist doch nur dann natürlich, wenn es sich als solches ehrlich und deutlich gibt, und so ist denn die Schrift des Menschen eben auch nur dann als natürlich anzusehen, wenn sie eine von geistigen Kräften und Impulsen geleitete schreibende Menschenhand und zugleich die Wirkung des Schreibwerkzeuges erkennen läßt. Auch nur das kann als Handschrift s c h ö n genannt werden, was wirklich wie durch die Hand und das Schriftwerkzeug g e s c h r i e b e n aussieht, nicht das, was als Geschriebenes „wie gestochen“ erscheint, und wäre es an sich noch so schön und vollkommen. Deshalb darf die gestochene, jedes menschlich persönlichen Ausdrucks ermangelnde Schrift, die der Lithograph und Kupferstecher mit der Graviernadel in die Metallplatte oder den Stein gruben, nicht wie bisher Vorbild für das Schreiben sein. Dadurch, daß man die gestochene Schrift dazu machte und die Schüler zwang, diese (in den Schulheften oft direkt vorgedruckte) Schrift nachzubilden, und zwar mit der spitzen Stahlfeder, mit der man sie überhaupt nicht schreiben kann, wurde im Schreibunterricht unserer Schulen die Unnatürlichkeit in Reinkultur aufgezogen.

Es kann von niemand geleugnet werden, daß die Normalduktusform unserer Buchstaben, die unsere Schreibhefte enthalten, zum größten Teile nicht ohne Vergewaltigung der Feder und der Hand, durch unnatürliche Drehung, erzeugt werden können. Der Kundige weiß weiter, daß die gestochenen Buchstaben von den Stechern und Schriftkünstlern (besser gesagt: Schriftverderbern) ganz willkürlich umgestaltet worden sind und zu allermeist in einem starken Gegensatz stehen zu den durchaus persönlichen und werkzeuggemäßen Formen, die wir in den wirklichen Handschriften der früheren Zeiten finden. Deshalb dünkt den in das Schriftwesen tiefer Eingedrungenen mit Fug und Recht die heutige Grundlage des Schulschreibunterrichts in mehr als einer Beziehung unnatürlich.

Wenn wir die Schrift nehmen als das, was sie ihrem Wesen nach ist, als ein persönliches Ausdrucksmittel des Menschen, dann erscheint es nicht minder unnatür-

lich, in einem Normalduktus einer ganzen Provinz, einer Gesamtheit von vielen Tausenden, den gleichen Ausdruck aufzuzwingen. Daß die meisten sich später nach Laune und Geschmack von diesem Zwange frei machen, mindert die pädagogische Sünde nicht, zeigt aber die volle Unnatürlichkeit und Unzweckmäßigkeit der Einrichtung. Es ist selbstverständlich notwendig, im ersten Unterricht an eine überlieferte Form (die in gewissem Sinne dann auch einen Duktus darstellt) anzuknüpfen. Diese Ausgangsform muß aber einfach und natürlich, d. h. vor allem werkzeuggemäß sein. Diesen Anforderungen entspricht aber, wie schon gesagt, der heutige Duktus nicht. Aus wichtigen Gründen muß im Laufe der Zeit dem Schüler nicht nur gestattet sein, sich von dieser Ausgangsform frei zu machen, nein, es muß mehr und Besseres geschehen: er muß behutsam und mit Geschick im Unterricht selbst angeleitet werden, aus dieser unpersönlichen Normalform heraus sich eine eigene, mehr kultivierte persönliche Schrift zu gestalten. Nur so kann die Schrift der deutschen Nation, die eine Entwicklung durchgemacht hat wie keine andere, zu noch höherer Vollendung geführt werden. Der heutige Schreibunterricht mit seinem in Volks- und Mittelschulen bis in die höchste Stufe durchgeführten Normalduktus, sieht die Schrift als etwas Feststehendes, Totes an und unterbindet ihre Entwicklung, während sie etwas Lebendiges, Veränderliches, Wachsendes ist, das jeder einzelne, besonders aber die Schule, als eines der bedeutsamsten Kulturgüter des Volkes zu mehren berufen ist.

Unsere Schriftkenner sprechen die Überzeugung aus, daß die bisherige Behandlung der Schrift nicht nur zu einem Rückgang, sondern zu einem Verfall geführt hat, daß abgesehen von der Verwilderung der Handschrift auch der einst vorhandene Sinn für Schriftschönheit und Schriftcharakter, ja für das gesamte Schriftwesen selbst in den gebildeten Kreisen geschwunden ist. Um zu erkennen, was wir verloren haben, ist es nicht einmal notwendig, erst die alten kunstvoll geschriebenen Urkunden einzusehen. Ein Blick in das rein volkstümliche Schriftwerk des abgeschlossenen Jahrhunderts genügt dazu. Vor mir liegen mehrere Stammbücher aus Bürgerfamilien des vorigen Jahrhunderts. Welch feines Empfinden für Form und Anordnung der Schrift ist darin niedergelegt. In noch viel höherem Grade sehe ich es vor mir in den drei Stammbüchern eines Leipziger Studenten, die ich im Altonaer Museum fand. Heute gilt schlechte Schrift und saloppe Anordnung als Attribut der Gelehrsamkeit, und die Schüler unserer höheren Schulen sind früh bestrebt, sich dieses äußere Zeichen „zuzulegen". Zu jener Zeit war es sichtlich anders. In unseren Tagen wird nur der absichtsvoll arbeitende Schriftkünstler die Buchstaben so geschmackvoll gestalten und die Schrift so schön ornamental wirkend ordnen, wie es um die Mitte des 18. Jahrhunderts etwa 100 deutsche Gelehrte in diesen Büchern absichtslos und aus innerem Bedürfnis getan. Man kommt sich gegenüber so beredten Zeugen einer dahingegangenen Schriftkultur, die sichtlich nicht nur einigen wenigen, sondern ganzen Kreisen des Volkes eigen war, als ein Barbar vor. Das Gefühl für Schriftschönheit war allgemeiner und feiner zu jener Zeit, da nur ein Teil des Volkes des Schreibens kundig war, als heute, wo es Allgemeingut ist. Heute findet es sich auch in den Kreisen der Gebildeten nicht mehr. Das ist sicherlich ein nicht zu verteidigendes Mißverhältnis.

Selbstverständlich weiß ich wohl, daß die Eile und Unruhe unserer Zeit, ganz

besonders aber die Vermehrung des Schreibwerks auf allen Gebieten zur Vernichtung der Schriftkultur und zur Verwilderung der Handschrift beigetragen haben und gewissermaßen beitragen mußten, aber ich meine: um so größer die Gefahren waren, um so mehr hätte von seiten der Schule geschehen müssen, diesem Verfall ein Bollwerk entgegenzubauen. In der Art ihres Schreibunterrichts hat die Schule aber nach meinem Gefühl eher an dem Verfall mitgearbeitet. Sicherlich liegt heute aller Anlaß dazu vor, unsern gesamten Schreibunterricht — ich denke bei all meinen Ausführungen stets an die Schule im allgemeinen, nicht etwa nur an die höhere — zu reformieren und zugleich unsern Geschmack in bezug auf die Gestaltung der Schrift selbst wesentlich zu ändern und zu verbessern. Die Arbeiten unserer modernen Schriftkünstler bieten Gelegenheit und reichen Stoff dazu.

Die Schulverwaltung besonders auch der höheren Schulen hat in mancherlei Beziehung der Schrift ihre Aufmerksamkeit zugewandt. Sehr deutlich beweist die Bestimmung, daß auch den Abiturienten eine Zensur über ihre Schrift ins Leben mitbegeben werden soll, wie großen Wert sie auf die Schrift legt. Leider ist diese wohlgemeinte Anorduung nicht fähig, an der Schriftmisere etwas zu ändern. Aber sie ist geeignet, die nächstbeteiligten Kreise zu der Überzeugung zu führen, wie groß die auf diesem Gebiete waltenden Unnatürlichkeiten und Widersprüche sind, und zu der Erkenntnis, daß dieselben zu Verwirrungen, Konflikten, gelegentlich auch zu ungerechter Beurteilung führen müssen. Für die Zeugnisabgabe über die Schrift der Abiturienten fehlt es nämlich heute an den höheren Schulen überhaupt an einem gleichmäßigen, ja, im Grunde an einem gerechten Maßstab. Die Urteile über die Schrift eines Abiturienten differieren nicht selten zwischen 1—4, je nachdem der eine Beurteiler den Normalduktus, der andere das persönlich Charaktervolle der Schrift, also das strikte Gegenteil, als das Richtige und Höchste ansieht. Man einigt sich dann wohl auf eine 3 und wird somit keiner Seite gerecht. Eine Norm, nach der die Schrift zu messen ist, gibt es nicht. Wenn auch das Gefühl der Wertung der persönlichen Schrift in den Kreisen der höheren Schule sehr stark und verbreitet ist, so besteht doch auch die Beurteilung nach dem Normalduktus voll zu Recht und darum ist die Zeugnisabgabe über die Schrift jedem Zufall preisgegeben. Deshalb ist jene wohlgemeinte Bestimmung für die Gestaltung der Schrift praktisch fruchtlos. Die dargelegten Unnatürlichkeiten und Widersprüche, die auf dem Gebiete des Schriftwesens heute herrschen, können nur auf die Gefahr hin weiter bestehen, einen immer tieferen Verfall der Schrift herbeizuführen. Die Notwendigkeit einer Reform des gesamten Schriftwesens der Schule ist um so dringlicher, je mehr das Schreibwerk durch die neuen Bestimmungen über die schriftlichen Arbeiten anwachsen wird. Der Verwilderung der Schrift kann nur dadurch Einhalt getan werden, daß die persönliche Gestaltung nicht dem Schüler selbst, nicht seinen Launen und seiner Neigung zum Grotesken, wie bisher, überlassen bleibt, sondern daß er in zweckmäßiger Weise im ordentlichen Schreibunterricht zur Entwicklung und Befestigung derselben geführt wird. Das wird natürlich im innersten Wesen ein ganz anderer Unterricht, wie er bisher war, werden müssen; denn es handelt sich nicht mehr um Einübung einer von außen an den Schüler herangebrachten fertigen Form, sondern um eine aus dem Inneren entstehende, durch individuellen Geschmack, Hand und Werkzeug gemeinsam beeinflußte persönliche Formenge-

staltung. Sie erfordert vom Lehrer ebensoviel pädagogisches Geschick wie psychologische Beobachtungsgabe und künstlerisches Urteil, ein weises Zurückhalten und ein tiefes Empfinden für die Gestaltungsäußerungen des Kindes. Da wird das Schreiben wieder zu einer Kunst und der Unterricht, bisher nur eine mechanische Einübung konventioneller Formen, zu einem Kunstunterricht und damit zu einem bedeutungsvollen Bildungs- und Erziehungsfaktor werden. Ein solcher Schreibunterricht würde in seinem Verlaufe sich mit dem Wesen des modernen Zeichenunterrichts eng berühren, ja mit ihm gleiche Ziele verfolgen.

Diese Wesensgemeinschaft des zu schaffenden Schreibunterrichts mit dem Zeichenunterricht ist es denn auch, die mich als Zeichenlehrer veranlaßt, ihm mein Interesse zuzuwenden, und trotzdem ich kein zünftiger Schreiblehrer bin, das Wort in dieser Angelegenheit zu nehmen. Eine Befugnis, über die Reform des Schreibunterrichts bescheiden ein Wort mitzureden, dürften mir die speziellen, mehrere Jahre lang angestellten praktischen Untersuchungen und daraus gewonnenen Erfahrungen geben, die ich vom Zeichenunterricht aus in der Richtung unternahm, aus dem Duktus und der persönlichen Handschrift der Schüler heraus eine rein persönliche dekorative Schrift zu entwickeln. Diese Übungen auch unmittelbar auf das Gebiet der Gebrauchsschrift auszudehnen, stand mir als Zeichenlehrer nicht zu. Wichtig genug aber sind die Erfahrungen, welche ich in der angegebenen Richtung sammelte, und sie erscheinen mir bedeutsam zur Lösung der auf dem Gebiet des eigentlichen Schreibunterrichts aufsteigenden Fragen; denn der Weg, den ich mir bahnte, ist im Wesen derselbe, den der Schreibunterricht wird gehen müssen. Auf Grund der Erfahrungen, die ich auf diesem Wege sammelte, bin ich überzeugt, daß eine schulmethodische Entwicklung der persönlichen Handschrift aus einer einfachen und werkzeuggemäßen Grundform heraus möglich und erfolgreich sein wird. Von der dekorativen Schrift aus bin ich weiter zu der Erkenntnis gekommen, daß eine zweckmäßige und intensive Pflege dieses Gebietes im Zeichenunterricht eine wesentliche Hilfe leisten kann, um der Verwilderung der Schrift im allgemeinen entgegen zu arbeiten; denn aus der nach künstlerischen Gesetzen gestalteten dekorativen Schrift heraus, kann der Schüler am sichersten die Fähigkeit gewinnen, auch seine Gebrauchsschrift den Bedingungen des guten Geschmacks gemäß selbst zu gestalten.

Es wird durchaus nötig sein, das glaube ich besonders betonen zu müssen, auch die äußere Gestaltung der Schulhefte im allgemeinen einer gründlichen Revision in der Richtung des guten Geschmacks zu unterziehen, weil sie heute durch ihr meist geschmackloses Aussehen den Schüler zu gleich geschmackloser Schrift verleiten, ja reizen. Es ist z. B. völlig verlorene Liebesmühe, eine geschmacklos umrandete und mit der Reklame des Buchbinders verunstaltete Schuletikette, wie wir sie auf vielen Schulheften finden, durch Schrift geschmackvoll auszugestalten. Erlaubt nicht nur, sondern erwünscht sollte es sein, da, wo die schriftliche Arbeit des Schülers die Anwendung einer dekorativen Schrift gestattet, z. B. in der Überschrift, sie auch zu verwenden.*) Unbedingt gefordert sollte sie da werden,

*) Ich denke dabei nicht an eine mühsam herzustellende Zierschrift (Gotisch oder Fraktur), sondern an eine schnell schreibbare dekorative Handschrift, wie die meisten meiner Schüler sie sich selbst aus ihrer Gebrauchsschrift entwickelten.

wo das Schulheft sie direkt verlangt: auf der Etikette.*) Durch Beachtung der äußeren dekorativen Schriftgestaltung an den besonders hervorstechenden Stellen des Schulheftes wird der Schüler ganz unwillkürlich dazu kommen, auch auf die Formung und Anordnung seiner Gebrauchsschrift innerhalb des Heftes mehr wie bisher zu achten. Welchen Einfluß schon die äußere Gestalt des Papiers auf die Schrift und den Schüler hat, können wir im Schulleben oft genug feststellen. Man denke nur an die beklemmende Wirkung, die der große weiße Bogen auf die Prüflinge ausübt. Daß der Schreibunterricht allein, und sei er der beste, der Misere abzuhelfen fähig wäre, glaube ich nicht. Nur dann wird sich eine Wendung zum Besseren erhoffen lassen, wenn der Schrift im allgemeinen, auch durch das geschmackvolle Beschriften aller im Schulleben gebrauchten Hefte und anderer Dinge**), eine andere und bedeutungsvollere Rolle als bisher zugewiesen wird. Eine Belastung der Schüler liegt darin sicher nicht. Es darf vielmehr behauptet werden, daß die Schüler im allgemeinen sehr gern freiwillig dekorativ schreiben. Sie werden es vor allen Dingen dann noch lieber tun, wenn ihr Bemühen auch von seiten ihrer wissenschaftlichen Lehrer Beachtung und Anerkennung findet. Damit wäre ein gut Stück praktischer Geschmackserziehung ohne viel Mühe geleistet.

Im allgemeinen liegt, das sei noch hinzugefügt, die Sache der persönlichen Schriftgestaltung in den höheren Schulen günstiger als in den Volks-, Mittelschulen und Seminarien, weil der verbindliche Schreibunterricht hier am frühesten aufhört. Um so größer ist aber auch die Gefahr der Verwilderung der Schrift an diesen Schulen.

Der Hauptzweck dieser Zeilen war, eine wichtige, heute brennend gewordene Frage in Fluß zu bringen. Auf Einzelheiten einzugehen verbietet der Mangel an Raum.

Altona. Fritz Kuhlmann.

Bessere Ausnutzung unserer Schulhöfe und Spielplätze im Winter!

Es ist erfreulich, zu sehen, wie das Verständnis für den Wert körperlicher Bewegung in freier Luft durch Spiel und Sport immer weiteren Boden gewinnt. Überall sucht man für hinreichend große Turn- und Spielplätze bei den Schulen und gesondert von ihnen zu sorgen. Überall werden neben den Turnstunden an den Schulen Spielnachmittage eingerichtet, an denen die Schüler sich unter Aufsicht ihrer Lehrer den verschiedenen Turnspielen, volkstümlichen Übungen usw. hingeben können, und selbst die Gerätübungen, die besonders auf das Hallenturnen hindrängten, werden immer mehr ins Freie verlegt.

*) Hier könnten auch die wirkungsvolleren Buchschriften, wie Kapitalschrift, Gotisch, Fraktur usw. zur Verwendung kommen.

**) z. B. der Stundenpläne.

Leider aber gilt das alles fast ausschließlich für den Sommer. Im Winter jedoch, wo die Bewegung in freier Luft erst recht not tut, da die kurzen Tage längere Ausflüge, wie sie im Sommer leicht möglich sind, verhindern, liegen unsere Spielplätze mehr oder weniger brach.

Woran liegt das? Die Temperatur ist, abgesehen vom Januar und Februar — und auch da nicht immer — im allgemeinen bei uns im Winter nicht so niedrig, daß nicht im Freien gespielt werden könnte. Noch vor ganz kurzer Zeit sah ich manche unserer Schüler sich in Hemdsärmeln an den Spielen beteiligen. Nicht das Klima, sondern die kurze Tagesbeleuchtung trägt die Schuld.

Bis vor wenigen Jahrzehnten, solange wir in der Beleuchtung auf Petroleum- oder offene Gasflammen angewiesen waren, war es allerdings unmöglich, für genügende Beleuchtung zu sorgen, man mußte sich wohl oder übel mit Beginn des Winters in die Turnhallen zurückziehen; heute aber, im Zeitalter des Gas- und Spiritusglühlichts und der Elektrizität kann das frühe Einbrechen der Dunkelheit kein Hindernis mehr sein.

Leider aber haben Gewöhnung und das auch hier herrschende Beharrungsvermögen trotz des guten Beispiels der Eisbahnpächter in den größeren Städten uns davon abgehalten, auf den Turn- und Spielplätzen den Kampf gegen die Dunkelheit durch Anbringung geeigneter Beleuchtungskörper in genügendem Maße aufzunehmen. An einzelnen Stellen freilich ist schon ein Anfang gemacht. So richtet seit zwei Jahren die Stadt Schöneberg bei Berlin jährlich auf einigen geeigneten Schulhöfen ausreichende Beleuchtung ein und wird damit fortfahren, bis alle Schulhöfe, die für das Spiel in Frage kommen, damit versehen sind. Und der Erfolg beweist, daß von der Möglichkeit, auch im Winter körperliche Bewegung im Freien zu üben, eifrig Gebrauch gemacht wird.

Ich sagte oben, daß die Temperatur bei uns im Winter gewöhnlich nur kurze Zeit so niedrig ist, daß das Spiel im Freien unterbleiben muß; aber gerade, wenn das der Fall ist, bietet sich eine weitere Gelegenheit, die Schulhöfe für die körperliche Bewegung im Freien dienstbar zu machen. Ich denke an den schönsten, überall leicht zu ermöglichenden Wintersport, das Schlittschuhlaufen.

Angeregt durch das Vorgehen des Vereins „Volkswohl" in Leipzig, der seine „Spielwiese" im Winter in eine Eisbahn umwandeln läßt, habe ich schon vor mehreren Jahren unter sehr ungünstigen Verhältnissen mehrere Male einen Versuch damit gemacht, den Schulhof in eine Eisbahn zu verwandeln, die den Schülern zur Verfügung gestellt wurde. Trotz der ungünstigen Vorbedingungen war der Erfolg jedoch befriedigend genug, um zu einer Fortsetzung zu ermuntern. Äußere Umstände und die milden Winter der letzten beiden Jahre zwangen mich, zunächst davon Abstand zu nehmen, seit über acht Tagen aber konnte ich zu meiner Freude den Versuch unter günstigeren Bedingungen wiederholen — der größte Teil des Schulhofes, etwa 900 qm, standen für den Zweck zur Verfügung — und der Erfolg ist durchaus zufriedenstellend, denn die Eisbahn wird eifrig von den Schülern benutzt. Eine Anzahl von ihnen läßt keine der 15 Minuten dauernden Pausen vergehen, ohne sich wenigstens einige Minuten auf den Schlittschuhen umherzutummeln. Ferner tritt der Eislauf an Stelle von Turnstunden; es wird da mit besonderer Begeisterung Eishockey gespielt, sicher eine gesunde, den Körper kräftig

durcharbeitende Übung. Nachmittags von 3—½7 Uhr steht die Eisbahn dem Schülerausschuß zur Verfügung, der die Benutzungszeit unter die verschiedenen Klassen verteilt; jede Klasse kommt an drei Nachmittagen auf die Eisbahn. Schmale Streifen zur Seite der Schlittschuhbahn stehen zum „Schlittern" zur Verfügung. Die Aufsicht wird von den Mitgliedern des Schülerausschusses geführt, die das Recht haben, unbotmäßige Elemente zu entfernen, von diesem Recht aber glücklicherweise — wie das wohl vorauszusehen war — bisher keinen Gebrauch machen brauchten. Die Tätigkeit des Schülerausschusses bei einer solchen Gelegenheit wird sicher zur Stärkung der Einrichtung der Schülerselbstverwaltung beitragen. Selbstverständlich wird auch von schlittschuhlaufkundigen Mitgliedern des Kollegiums von Zeit zu Zeit nach dem Rechten gesehen; aber im wesentlichen soll die Aufrechterhaltung der Ordnung der Schülerverwaltung überlassen bleiben.

Die Kosten der Anlage und Unterhaltung sind sehr gering. Für die Fläche von etwa 900 qm genügen jetzt, seitdem die Eisbahn einige Tage im Betrieb ist, 3—4 cbm Wasser für das täglich einmalige Besprengen. Am ersten Tage waren vier, an den beiden folgenden Tagen zwei Besprengungen nötig. Dazu kommt der Lohn für einen Arbeiter oder eine Vergütung für den Schuldiener oder Heizer, wenn diese die Instandhaltung übernehmen. Die abendliche Reinigung und Besprengung erfordert etwa zwei Stunden Zeit.

Ich glaube übrigens, daß an Orten, wo etatsmäßige Mittel für den Zweck nicht vorhanden sind, die Schüler gern ein Scherflein zur Deckung der Kosten beitragen oder gar selbst die Instandhaltung der Eisbahn übernehmen werden.

Jedenfalls kann ich nach meinen Erfahrungen nur dringend empfehlen, im Interesse der Freiluftkörperbewegung auf eine ausreichende Beleuchtung der Schulhöfe hinzuarbeiten und da, wo natürliche Eisbahnen nicht ausreichend zur Verfügung stehen oder nicht bequem und rasch zu erreichen sind, auf den Schulhöfen, Turn- und Spielplätzen künstliche Eisbahnen anzulegen. An Zuspruch wird es ihnen wahrlich nicht fehlen und ihre Einrichtung wird ein wichtiges Glied sein können in der Reihe der gerade in der letzten Zeit mit Recht so sehr betonten Bestrebungen zur Förderung einer gedeihlichen Jugendpflege.

Schöneberg. W. Wetekamp.

I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und der Philosophischen Fakultät.

I. Im Sommersemester 1911 haben an den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts an den preußischen Universitäten im ganzen 264 Studierende, alle Studierende der Rechte teilgenommen. Das Reifezeugnis eines Gymnasiums hatten 58, eines Realgymnasiums 146, einer Oberrealschule 59, Zeugnisse anderer Schulen 1. Preußen waren 228, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 30, Ausländer 6. Von den Studierenden der Rechtswissenschaft

standen 60 im ersten Semester, 26 im zweiten, 33 im dritten, 30 im vierten, 60 im fünften, 24 im sechsten, 20 im siebenten, 7 im achten, 1 im neunten, 3 im elften.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 92, Bonn 41, Breslau 13, Göttingen 11, Greifswald 15, Halle 9, Kiel 32, Marburg 28, Münster 23.

Im Wintersemester 1911/12 haben an diesen Kursen im ganzen 308 Studierende teilgenommen. Davon studierten 303 Rechtswissenschaft, 1 klassische Philologie, 2 neuere Philologie, 2 Staatswissenschaften. Das Reifezeugnis eines Gymnasiums hatten 55, eines Realgymnasiums 175, einer Oberrealschule 76, anderer Schulen 1. Preußen waren 280, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 25, Ausländer 3. Von den 303 Studierenden der Rechte standen 39 im ersten Semester, 56 im zweiten, 21 im dritten, 61 im vierten, 34 im fünften, 63 im sechsten, 14 im siebenten, 11 im achten, 2 im neunten, 1 im zehnten und 1 im elften.

An die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 137, Bonn 53, Breslau 15, Göttingen 14, Greifswald 15, Halle 13, Kiel 5, Königsberg 6, Marburg 25, Münster 25.

II. Im Sommersemester 1911 haben an den Anfängerkursen im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und Philosophischen Fakultät auf den preußischen Hochschulen im ganzen 194 Studierende teilgenommen, davon 52 Juristen, 3 Mediziner und 139 Angehörige der Philosophischen Fakultät. Von letzteren studierten klassische Philologie 4, neuere Philologie 62, Deutsch 46, Geschichte 20, Mathematik und Naturwissenschaften 4, sonstige Fächer 3. Von den Teilnehmern der Kurse hatten 2 das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 137 eines Realgymnasiums, 30 einer Oberrealschule und 25 Zeugnisse anderer Schulen. Preußen waren 178, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 13, Ausländer 3. Von den 52 Studierenden der Rechte, die den Kursus besuchten, standen im ersten Semester 10, im zweiten 6, im dritten 11, im vierten 9, im fünften 7, im sechsten 3, im siebenten 2, im achten 3, im elften 1.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer an diesem Kursus wie folgt: Berlin 82, Bonn 8, Breslau 22, Göttingen 29, Greifswald 5, Kiel 17, Königsberg 9, Marburg 13, Münster 9.

Im Wintersemester 1911/12 haben an diesen Kursen im ganzen 223 Studierende teilgenommen, davon 63 Juristen, 3 Mediziner und 157 Angehörige der Philosophischen Fakultät. Von letzteren studierten klassische Philologie 8, neuere Philologie 73, Deutsch 45, Geschichte 9, Mathematik und Naturwissenschaften 9, Staatswissenschaften 2, sonstige Fächer 11. Von den Teilnehmern der Kurse hatten 13 das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 165 eines Realgymnasiums, 29 einer Oberrealschule, 1 eines Progymnasiums und 15 von Lehrerseminaren. Preußen waren 191, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 27, Ausländer 5. Von den 63 Studierenden der Rechte, die den Kursus besuchten, standen im ersten Semester 15, im zweiten 15, im dritten 8, im vierten 10, im fünften 6, im sechsten 7, im siebenten 1 und 1 im neunten.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer an diesem Kursus wie folgt: Berlin 116, Breslau 39, Göttingen 16, Greifswald 14, Kiel 15, Königsberg 3, Marburg 10, Münster 10.

Groß-Lichterfelde. A. Tilmann.

Statistisches über das Frauenstudium.

Im Wintersemester 1911/12 studierten an den preußischen Universitäten 2892 Frauen. Im Wintersemester 1910/11 waren es 2639. Auf die Fakultäten verteilen sie sich wie folgt:

	1911/12	1910/11
Theologische Fakultät	43	41
Juristische „	23	17
Medizinische „	329	325
Philosophische „	2497	2256

Von den 2892 im Wintersemester 1911/12 studierenden Frauen waren 1986 immatrikuliert, die übrigen 906 als Gastzuhörerinnen zugelassen. Die 1986 immatrikulierten verteilen sich auf die Fakultäten wie folgt:

Theologische Fakultät	11
Juristische „	18
Medizinische „	312
Philosophische „	1645

Groß-Lichterfelde. A. Tilmann.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Lateinische Grammatiken und Übungsbücher.

Hoffmann, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische für Primaner. I. Teil: Text, V u. 95 S. II. Teil: Grammatisch-stilistische Bemerkungen und Wortkunde. 132 S. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. geb. 3,20 M.

Es gibt keine bessere Verteidigung unseres nur allzu oft angegriffenen Unterrichts in der lateinischen Grammatik und der daraus sich ergebenden Übersetzungen in die fremde Sprache und zugleich keine bessere Unterstützung und Hilfe für die, die diesen Unterricht am Gymnasium zu erteilen haben, als wenn berufene Leute an praktischen Beispielen zeigen, in welchem Sinne und mit welchen Resultaten sie diese Aufgabe lösen. Zu den Berufenen gehört der Verfasser des vorliegenden Übungsbuches. Wir verdanken ihm schon den weitblickenden, das Problem in mustergültiger Weise behandelnden Bericht auf die der siebzehnten Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreußen vorgelegte Frage: Empfiehlt es sich, in der schriftlichen Reifeprüfung am Gymnasium die Übersetzung in das Lateinische durch eine Übersetzung aus dem Lateinischen zu ersetzen? (Band 78 der Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen, Weidmannsche Buchhandlung 1907), auf den hingewiesen zu werden gerade in diesen Wochen, wo man mehr als sonst Veranlassung hat, diese Fragen bei sich durchzudenken, vielleicht mancher dankbar empfinden wird; er hat in der Beilage zum Insterburger Programm 1906 einen ausführlichen Lehrplan des Lateinischen für das damals unter seiner Leitung stehende Gymnasium und Realgymnasium veröffentlicht; wären die darin gegebenen Anregungen und Vorschriften Allgemeingut geworden, uns wäre manches erspart geblieben. Auch in seinem Übungsbuch vertritt er seine Überzeugung, daß die Übersetzungen ins Lateinische nicht nur zur Befestigung des grammatischen Wissens als der unerläßlichen Vorbedingung für das Verständnis der Lektüre zu dienen haben, sondern sich als ein selbständiger Zweig der Gesamtaufgabe des lateinischen Unterrichts angliedern und zu wissenschaftlichen Arbeiten anleiten sollen. Scharfes Beobachten, klares konkretes Vorstellen, logisch richtiges Denken sollen sie lehren; es gilt einmal, die Sache klar

zu erfassen und dann für die richtig erfaßte Sache den bestmöglichen Ausdruck zu finden, nicht, mit grammatischen Einzelheiten den Schüler zu Fall zu bringen oder Worte wiederzugeben. Es ist Schopenhauers Auffassung vom Übersetzen: „Daher kann man sehr selten eine bedeutende Phrase aus einer neueren Sprache wörtlich ins Lateinische übersetzen; man muß den Gedanken von allen Worten, die ihn jetzt tragen, gänzlich entblößen, daß er nackt dasteht im Bewußtsein, ohne alle Worte, wie ein Geist ohne Leib; dann aber muß man ihn wieder mit einem neuen, ganz anderen Leibe bekleiden, in den lateinischen Worten, die ihn in ganz anderer Form wiedergeben. . . . Die Verwaltung solcher μετεμψύχωσις befördert das wirkliche Denken." Zugleich aber soll der Schüler überall darauf hingewiesen werden, daß der Unterschied des sprachlichen Ausdrucks auf den Unterschied der Völker und ihres Charakters hinweist. *La langue c'est la nation*, wie Max C. P. Schmidt das bekannte Wort erweiterte. Die Stoffe, an denen alles das gelernt wird, sollen aber auch inhaltlich einen Wert haben; sie sollen die fremdsprachliche Lektüre begleiten oder ergänzen und wie die Resultate des grammatischen Unterrichts so die der Lektüre in einer höheren Einheit zusammenfassen.

So sollen auch Hoffmanns Texte zur Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Alten beitragen. Daß dazu die charakterisierende Anekdote besonders geeignet, hebt er mit Recht hervor. Die Vorlagen sind vielfach Klassikern und Neulateinern entnommen und bieten einen durchaus befriedigenden und angemessenen, von allzu modernen Wendungen freien Text; dazu kommen Stücke aus deutschen Schriftstellern über Stoffe aus der alten Welt. Stücke anderen Inhalts glaubte er ausscheiden zu sollen. Vielleicht wäre ein oder das andere Stück, etwa aus Schiller oder Lessing, von manchem ganz gern gesehen. Es findet sich dort manches Geeignete und nicht zu Schwere. Und selbst ein Goethe freute sich, sein Gedicht Hermann und Dorothea in einer lateinischen Übersetzung wiederzusehen.*) Vielleicht ist der Verfasser bei einer neuen Auflage bereit, zur leichteren Orientierung ein Inhaltsverzeichnis und ein Verzeichnis der zugrunde liegenden Stellen hinzuzufügen. Alles findet man nicht ohne weiteres; aber wo ich das Original gefunden, habe ich auch durch Vergleichung der Abweichungen, die überall auf die Frage nach dem Warum? der Änderung führt, gelernt.

Leicht sind die Stücke nicht, zum Teil recht schwer. Als Vorlagen für unvorbereitete schriftliche Übersetzungen können sie nicht dienen; sie erfordern angestrengteste Arbeit, nicht am wenigsten auch vom Lehrer.

Die notwendigsten Hilfen gibt der zweite Band. Sie bestehen sehr selten in der Angabe der erforderlichen Übersetzung, meist in Selbständigkeit fordernder, zum Denken anregender Anleitung. Die Wortkunde will an bezeichnenden Beispielen zur Erfassung der mannigfachen Bedeutungen eines Wortes und der Wahl des gerade angemessenen Ausdrucks anleiten. Darf ich ein paar Kleinigkeiten aussetzen, so würde ich pag. 4 den Ausdruck über *dubito an* ändern, da der Sinn der ganzen Wendung doch positiv ist, und drei Zeilen weiter das Komma nach *ingenium meum* streichen, pag. 6 beim Attribut den abl. qualit. hinzufügen, pag. 9

*) cf. seine treffende Bemerkung über die lateinische Sprache in dem Brief an C. L. F. Schultz vom 8. Juli 1823.

A. 9 weniger apodiktisch fassen. pag. 87 ist *arcte* wohl ein Druckfehler. Bequemer zu benutzen wären die Anmerkungen, wenn sie nicht mit fortlaufenden Zahlen versehen wären, sondern die Nummer immer der Zahl der Zeile des deutschen Textes entspräche. Recht oft regt sich der Wunsch, zu wissen, wie der Verfasser diesen oder jenen Ausdruck wenden und den Gedanken ausdrücken würde; so würde ich es mit Freuden begrüßen, wenn er sich, was er im Vorwort schon andeutet, zur Herausgabe der Übersetzung entschließen könnte.

Ganz andere Ziele verfolgt:

Geist, Übungsstücke zum Übersetzen ins Lateinische für Oberklassen. Im Anschlusse an Cicero und Tacitus. Gießen 1910. Emil Roth. I. Deutscher Teil. VIII u. 189 S.; II. Lateinischer Teil. VIII u. 142 S. je 2 M. bei Einführung geb. je 2 M.

Der Verfasser gibt 156 kürzere Paraphrasen kleinerer, genau bezeichneter Abschnitte aus Cicero (pro Arch., pro Lig., pro Deiot., pro Milone, Verr. IV, Phil. I u. II, Briefe) und Tacitus (Agric. Germ. Annal. I u. II), deren vorhergehende eingehende Behandlung im Unterricht er voraussetzt. Er hat alle als Vorlagen zu Klassenarbeiten — zum Teil auch für die Reifeprüfung — erprobt. Die Beifügung des lateinischen Textes erschien ihm wünschenswert, war aber nicht gerade nötig. Das Vorwort sagt, er sei in enger Verbindung mit dem deutschen Text entstanden; er hätte vor ihm da sein sollen, dann wäre wohl der Ausdruck oft einfacher und der Satzbau übersichtlicher geworden. Das möchte man auch dem deutschen Text öfters wünschen. Natürlich ist der lateinische Text grammatisch korrekt; daß andere Formen der Übersetzung möglich sind, bezeichnet das Vorwort selbst als selbstverständlich. Es ist eine gute stilistische Übung, die gegebene Paraphrase kritisch durchzusehen und dann das Original aufzuschlagen.

Helm-Michaelis, Lateinbuch für Oberrealschüler. Mit 4 Tabellen. Leipzig 1910. B. G. Teubner. II u. 46 u. 93 u. 16 S. geb. 2,20 M.

Das Buch ist eine Vereinigung der bisher getrennt erschienenen Bücher „Volkslatein" von R. Helm und „Lateinische Satzlehre" (verkürzte Ausgabe) von G. Michaelis, veranlaßt durch den Wunsch an Oberrealschulen tätiger praktischer Schulmänner. Um eine äußerliche Einheit herzustellen — nur um eine solche konnte es sich handeln — sind dem ersten Teil die Genusregeln und eine Tabelle der sogenannten unregelmäßigen Verba, beiden deutsche Übungssätze beigefügt worden. Auf die Reimregeln, die selbst in den unteren Gymnasialklassen nur als „*crustula blandorum doctorum*" ihre Rolle spielen dürfen, würde man bei einem für reifere Schüler bestimmten Buche gern verzichten. Soll der Primaner „Verse" lernen, wie „Nicht immer auf die Endung schau! Der Mann bleibt Mann, die Frau bleibt Frau, und Fluß und Wind sieht man als Mann, doch Baum und Stadt als weiblich an. Neutral ist stets — das halte fest! — was sich nicht deklinieren läßt"?, abgesehen davon, daß die „Regel" für die Städte wirklich nicht stimmt. Die Übungssätze wollen — sagt das Vorwort — nur praktischen Zwecken dienen und keinen Anspruch auf wertvollen Inhalt erheben. Dazu vergleiche man etwa p. 34 Z. 11: „durch die mütterlichen Tränen wird deine Wildheit erobert werden" oder p. 35 Z. 4: „wenn du die fröhlichen Wiesen und die lieblichen Gärten sehn wirst, so wirst du durch das erfreuliche Schauspiel bewegt

werden". Ganz andere Art zeigen übrigens die dem zweiten Teile hinzugefügten Sätze. Der Unterricht, für den dies „Volkslatein" bestimmt ist, verfolgt ja seine besonderen, von denen des Gymnasiums und auch des Realgymnasiums sich weit unterscheidenden Zwecke, so unterdrücke ich manches durch meinen gymnasialen Standpunkt veranlaßte Bedenken, auch ist das Buch ja eigentlich für andere als Schulkreise bestimmt gewesen. Reifere Schüler werden es hoffentlich als ihrer wenig würdig empfinden, wenn ihnen in einem — nicht etwa dem ersten — Stück von 32 Zeilen fünfmal gesagt wird, daß *que* = *et*, oder viermal, daß *qui* = *welche* ist, um ein paar Beispiele aus vielen herauszuholen, daß ihnen bis zum letzten Stück jedes Prädikat durch den Druck hervorgehoben wird, daß man ihnen bis zum Schluß nicht zutraut, sich wiederholende Formen wie *duxit* (viermal), wie *cepit* und Composita (fünfmal) usw. selbständig abzuleiten, und der an der römischen Literatur gebildete Lehrer wird sicher bedauern, nicht Stücke behandeln zu können, die seinem Schüler zugleich eine Ahnung von dem Geiste lateinischer Sprache geben.

Der zweite Teil enthält in knappster Form das Notwendige aus der Satzlehre. Besonders gelungen erscheinen mir die Abschnitte über den Gebrauch der Tempora in Hauptsätzen und über die lateinischen Perioden. Bei einer neuen Auflage kann vielleicht § 9 (Beispiel) *arma* durch *tela* ersetzt werden, § 5 erweitert, § 10 verkürzt, § 23 *Caius* in *Gaius* verändert werden, § 106 die Anmerkung eine andere Fassung erhalten und § 107 eine Notiz über die unpersönlichen Ausdrücke hinzugefügt werden.

Wartenberg, Vorschule zur lateinischen Lektüre für Reformschulen, Oberrealschulen und Studienanstalten. 7. Auflage, bearbeitet von Bartels. Hannover 1911. Norddeutsche Verlagsanstalt. IV u. 245 S. geb. 2,80 M.

Es ist die siebente Auflage, die dieses Buch erlebt, dessen frühere Auflagen auch in der Monatschrift schon angezeigt sind; es sollte also eigentlich wohl nicht noch einer besonderen, etwas übertrieben anmutenden Empfehlung durch den Verlag bedürfen. Die Änderungen beziehen sich auf Unwesentliches. Hinzugefügt ist lateinischer und deutscher Übersetzungsstoff zur Einübung der Pronomina, Komparation, Adverbia, Numeralia und des Acc. c. Inf.; die dritte Deklination, die Abschnitte über den Infinitiv und die indirekte Rede sind mehr zusammengefaßt, und — das Wichtigste und Wünschenswerteste — ein Gesamtverzeichnis ist an die Stelle der bisher nach Wortarten getrennten Wörterverzeichnisse getreten.

Daß sich reifere Schüler mit seiner Hilfe in einem Jahre die Formenlehre und die Grundzüge der Syntax so weit aneignen, daß sie mit der Cäsarlektüre beginnen können, bezweifle ich nicht, aber auch nicht, daß es noch besser und vor allem an besserem Stoffe geschehen könne. Die Fassung der Regeln ist doch noch häufig unübersichtlich und wenig korrekt, manch guter Ansatz ist nicht recht durchgeführt; ob die nicht einmal konsequent angewandte Übersetzung der grammatischen Termini die Sache erleichtert, bezweifle ich, von allem anderen abgesehen. Der Woher-, Wovon-, Womit-, Warumfall (füge hinzu: Worin-

und Wodurchfall), die Zeit der Vollendung in der Leideform usf. haben für mich alles gegen sich.

Der Übersetzungsstoff wird erst gegen Ende in den zusammenhängenden Stücken befriedigend. Oft wiederholen sich gewisse, nicht einmal gute Ausdrücke, manchmal hat der Verfasser selbst das Bedürfnis, durch ein *ut ita dicam* einen stilistisch gewagten Ausdruck zu entschuldigen. Aber es bleibt genug des nicht Entschuldigten und nicht Entschuldbaren, wo es sich nicht um die Arbeit eines Schülers sondern eines „Meisters" handelt, die jenem zum Muster dienen soll. *Quo semel est imbuta recens servabit odorem testa diu.* Auf Einzelheiten hier und im deutschen Texte kann ich nicht eingehen; aber wie will man reifere Schüler durch die oft so entsetzlich wässerigen Sätze moralisierenden Inhalts interessieren? Gefallen hat mir — abgesehen von der Überschrift — die Zusammenstellung von Stammgemeinschaften von Wörtern zur Wiederholung (auch auf höherer Stufe). Das ist etwas für reifere Schüler und kann erweitert werden.

Das führt mich zu:

Hartmann, Die Wortfamilien der lateinischen Sprache. Für den Schulgebrauch zusammengestellt. Bielefeld und Leipzig 1911. Velhagen & Klasing. VI u. 437 S. geb. 2,80 M.

cfr. Hartmann, Die Aneignung des lateinischen Wortschatzes. Monatschrift X, p. 359 ff. und dazu Matthias, Vokabel lernen, ib. X, 498 ff., wie immer in praktischen Fragen allgemeiner Zustimmung sicher.

Der Verfasser geht von den richtigen Gedanken aus, daß fruchtbare Lektüre ohne Vokabelkenntnis nicht betrieben werden kann, daß Vokabeln systematisch gelernt werden müssen, daß es darauf ankommt, diese Arbeit möglichst schmackhaft und zugleich geistig bildend zu machen. An Stelle des Einprägens der Vokabeln nach begrifflichen Gruppen führt er nun konsequent das etymologische Prinzip durch; er stellt also die Vokabeln zusammen nach Gruppen, in denen der Bedeutungszusammenhang an dem gleichen Wortstamm eine Stütze findet. Vokabellernen nach Wortfamilien lautet die Parole. Sein Buch bringt nun den Wortschatz der Hauptschulschriftsteller nach solchen Familien geordnet. Angegeben werden die Grundbedeutungen und die wichtigsten übertragenen Bedeutungen, Konstruktionen und Verbindungen fehlen; denn das Buch soll Lexikon und Grammatik nicht überflüssig machen, sondern deren richtigen Gebrauch fördern. Innerhalb der einzelnen Familien ist, nicht immer ohne Willkür, die alphabetische Reihenfolge angewandt; sie läßt zwar das gesuchte Wort leichter finden, trennt aber allzuoft eng Zusammengehörendes. Auf die Geschichte eines Stammes und seiner Ableitungen ist nicht eingegangen: Altes und Neues steht durcheinander. Durch den Druck ist Wichtiges von Unwichtigerem unterschieden.

Das Buch bietet wirklich eine höchst interessante und nützliche Zusammenstellung, die man gern und nie ohne Anregung zur Hand nimmt, auch wo man, wie bei so reichem Stoff nicht anders möglich, widersprechen muß. Ich wüßte nicht, wo man die Familien so bequem und vollständig zusammenfände.

Daß sein Prinzip, auf den Unterricht angewandt, wesentlich zur Steigerung

des Interesses, zur Schärfung der Aufmerksamkeit und des Verständnisses, zur Stütze des Gedächtnisses beiträgt, und zwar schon auf den untersten Stufen, ist unbestreitbar; daß die andere Art des Lernens dabei nicht vernachlässigt werden darf, nicht minder. Zunächst wird doch an der Hand der Lektüre oder des Übungsbuches ein großer Stamm von Vokabeln angeeignet werden müssen, ehe diese verbindende und verknüpfende Tätigkeit einsetzen kann, und nachher erfordert die Rücksicht auf die Lektüre und die schriftlichen Arbeiten eine Ergänzung nach sachlichen Gesichtspunkten. (Es fehlt da allerdings ein gutes Hilfsmittel.) Werden aber von Anfang an die Bedeutungen und die Funktionen der hauptsächlichsten wortbildenden Präfixe und Suffixe gezeigt, so ergibt sich vieles von selbst. Und ich möchte, ich könnte sagen, daß niemand heute die Bedeutung der Komposita anders lernen oder vielmehr finden ließe.

Aber so gesund das Prinzip des Buches, gegen seine praktische Verwendbarkeit habe ich ernste Bedenken. Der Verfasser hat es in erster Linie bestimmt für Studienanstalten und seine Universitätskurse, hofft aber, daß es auch an den Gymnasien und zwar schon von III an benutzt werden kann. Aber um daraus Vokabeln lernen zu lassen, ist es viel, viel zu ausführlich, und für die Vorbereitung auf die Lektüre enthält es zu wenig. Der Verfasser hat eben doch zwei verschiedene Dinge mit einander verbinden wollen: Vokabular und Präparation. In III jedenfalls ist das Sprachgefühl und der Sprachschatz des Schülers viel zu gering, als daß er das Buch zum Auffinden eines ihm nicht bekannten Wortes benutzen könnte. Ich habe bei manchem Not gehabt. Für unsere Zwecke wäre ein um viel kürzeres Buch, das wenige Beispiele enthielte, diese aber in systematischer Ordnung durchführte, und zugleich auf die Hauptgesetze der Bildung hinwiese, wertvoller gewesen. Ich habe diese Gedanken mit einer Reihe von Praktikern besprochen und fand sie auch ausgesprochen in einer mir vom Herausgeber freundlich zur Verfügung gestellten nicht gedruckten Besprechung des Buches durch E. Klages (Hannover), der an den Beispielen von *sapere* und *sanus* gut nachweist, wie die Artikel hätten geordnet sein müssen.

Aber jedenfalls sind wir dem Verfasser für die nachdrückliche Anregung, die er uns gegeben, zu lebhaftem Danke verpflichtet.

Auf Einführung bei uns wird kaum rechnen dürfen:

Hauler, Lateinisches Übungsbuch für die erste Klasse der Gymnasien und verwandten Lehranstalten. Ausgabe B. (f. d. Grammatik von Dr. A. Scheindler). 16. Auflage. Durchgesehen und nach den neuen Lehrplänen eingerichtet von J. Dorsch und J. Fritsch. Wien 1911. A. Pichlers Witwe & Sohn. geb. 1 K. 40 h.

Das Buch enthält nur lateinischen und deutschen Übungsstoff und die dafür nötigen Vokabeln. Die lateinischen Sätze bieten, obwohl die Herausgeber betonen, das Buch sei leichter geworden, noch zu viel erst für eine spätere Stufe geeigneten grammatischen Stoff und verraten allzuwenig von stilistischer Genauigkeit und Verständnis für die Unterscheidung der Synonyma. So steht p. 3 innerhalb einer Reihe von Sätzen, die man vielleicht einem Schüler hingehen lassen würde, das „kostbare“: *diligentia scientiam pretiosam paramus.*

Aus Österreich kommt auch:

Gall, Lateinisches Lesebuch. Proben zur römischen Literatur der Republik und der ersten Kaiserzeit. Für höhere Klassen an Gymnasien und verwandten Lehranstalten. Erster Teil: Text. geb. 3 K. Zweiter Teil: Kommentar. geb. 1 K. 60 h. Wien u. Leipzig 1911. F. Deuticke.

Ein Vorwort fehlt; so ist nicht zu sehen, welche Zwecke der Verfasser verfolgt hat. Dafür, daß sein Buch nur der Ergänzung der Schriftstellerlektüre dienen soll, scheint das Fehlen von Horaz, Vergil, Tacitus zu sprechen; aber bei dem Umfang und den Schwierigkeiten mancher Stücke wird, will man dies Buch ausgedehnt benutzen, für anderes wenig Zeit bleiben. Die allgemeine Frage nach der Zweckmäßigkeit solcher Zusammenstellungen will und kann ich hier nicht erörtern. Ich verweise auf die Diskussion über das ganz anders wertvolle Lesebuch von Wilamowitz. Ich persönlich benutze im Unterricht die Weissenfelssche Auswahl aus Ciceros philosophischen Schriften, würde aber doch die Lektüre einer zusammenhängenden Schrift vorziehen. Bei der Auswahl des zu Lesenden erfreuen wir uns ja glücklicherweise weitgehender Freiheit. Leos schöner Vortrag über die römische Literatur und die Schullektüre (Human. Gymnas. 1910. Heft V u. VI) gibt wertvolle Richtlinien. Die hier gebotene Auswahl, die auch *Quintilian* X 85—131, *Juvenal* III 1—322, die ἀποκολοκύντωσις und die *cena Trimalchionis* (mit Auslassungen) bringt, wird weniger befriedigen, abgesehen von einzelnen Wunderlichkeiten der Benennung. Der Kommentar gibt das Notwendigste in knapper Form.

Ganz anders das für Realanstalten bestimmte:

Harder, Lateinisches Lesebuch für Realanstalten. I. Teil: Text. 132 S. geb. 2 M. II. Teil: Anmerkungen. 79 S. geb. 1,20 M. Leipzig u. Wien 1911. Freytag u. Tempsky.

Die Prosastücke bieten Abschnitte aus der deutsch-römischen Geschichte: Cimbern und Teutonenkrieg nach Florus, Caesar d. b. G. I 30—54, II 15—28, IV 1—3, V 8—23, VI 11—28, VII, die Teutoburger Schlacht nach Velleius, Tacitus Germ. 1—27. Der zweite Teil bringt Stücke aus Ovids Metamorphosen und Tristien — aus diesen würde ich anderes lieber sehen — einige Gedichte von Catull und Horaz. Nach einigen Bemerkungen über die benutzten Schriftsteller folgen als Anhang sehr interessante Abschnitte aus Neulateinern: Baco, Kopernikus, Gauss, Galvani, v. Guericke, Harvey, wieder mit kurzen Angaben über die Verfasser. Die Stücke sind sehr interessant — was schreibt z. B. Baco für ein elegantes Latein! —, aber nicht leicht und wohl nur für begabte und interessierte Schüler geeignet. Mit den Erklärungen wird man nicht immer einverstanden sein; z. B. p. 109 Z. 15; 18; p. 113 Z. 21. In dem Briefe des Kopernikus verlangt eine Reihe von Stellen weitere Erklärung: p. 114 Z. 21 (posteaque), p. 115 Z. 13 (connectat), Z. 17 (cuique). Auch Z. 44 (Nicetus) verlangte eine Bemerkung. In dem Schlußabsatz sollte man auf Erklärungen wie die Z. 25 von *ausi fuerint* und Z. 33 von *cum* gegebene verzichten. Ich weiß nicht, wieweit die Baseler Ausgabe zuverlässig ist; einige Fehler enthält sie; ist sie es in diesem Stücke, so ist zu konstatieren, daß der Briefschreiber inconcinn geschrieben hat, aber nicht zu erklären. — Überhaupt ist

der Kommentar die schwache Seite des Buches. Hartmann (s. o.) würde ihm viel Stoff zu seinen Anklagen entnehmen können; ich möchte ihn nicht in den Händen meiner Schüler wissen. Um anderen das Suchen zu ersparen: in dem Abschnitt aus Gauss p. 116, Z. 6 ist nach iamdudum *praecisione* ausgefallen.

Zeit wollen wir den Schülern ersparen, keine Arbeit. Daher zum Schluß noch eine warme Empfehlung von:

Heinichen, Kleines lateinisch-deutsches Schulwörterbuch von Blase u. Reeb. XXIV u. 633 S. Leipzig 1911. Teubner. geb. 5 M.

Das äußerst handliche und bequeme Buch umfaßt den Wortschatz der tatsächlich auf Gymnasien und Realgymnasien gelesenen Schriftsteller; danach fehlen, im Vergleich mit Stowasser, Vergils Bucolica und Georgica, sind vorhanden Terenz (Adelphi u. Phormio), Plautus (auch Menaechmi u. Miles) und silberne Latinität nach Opitz-Weinhold. Zufällig vermißte ich zu Ovid milium, Hirse. Der Druck ist klar und übersichtlich; die einzelnen durch die Verschiedenheit der Bedeutungen bedingten Unterabteilungen der einzelnen Artikel sind klar zu erkennen, die verschiedenen Bedeutungen durch einige, markante Beispiele belegt, unstatthafte Übersetzungshilfen, soweit ich kontrolliert habe, dem Schüler nicht gegeben. Die Einleitung behandelt die Lautlehre, die Wortbildungslehre, die Bedeutungslehre. Durch regelmäßige Verweisungen, die im Lexikon auf diesen Teil gegeben werden, soll der Schüler veranlaßt werden, diesen Teil aufzuschlagen und sich über Bildung und Ursprung der Wörter Rechenschaft zu geben; daher sind auch die meist auf Walde beruhenden etymologischen Angaben in diese Einleitung hineingearbeitet. Wenn die Kapitel über die Lautlehre mir etwas unübersichtlich und ausführlich erscheinen und ich bezweifle, ob der Schüler immer der gegebenen Anregung folgt, so wird vielleicht der zukünftige, mehr auf sprachgeschichtlicher Grundlage aufgebaute Unterricht diese meine Bedenken als hinfällig erscheinen lassen.

Berlin-Wilmersdorf. F. Boesch.

b) Einzelbesprechungen:

Lorey, Wilhelm, Staatsprüfung und praktische Ausbildung der Mathematiker an den höheren Schulen in Preußen und einigen norddeutschen Staaten. Leipzig 1911. B. G. Teubner. I u. 118 S. gr. 8^0. geh. 3,20 M.

Ein für die Entwicklung unseres höheren Schulwesens bedeutsamer Zeitabschnitt liegt hinter uns: am 12. Juli 1910 ist ein Jahrhundert vergangen, seitdem durch das Königl. Edikt, das die erste Prüfungsordnung für das Lehramt an den höheren Schulen Preußens enthält, der vierte akademische Stand, der Oberlehrerstand, ins Leben gerufen wurde. Als eine nachträgliche Festschrift zu diesem Gedenktage bezeichnet W. Lorey seine Abhandlung: Staatsprüfung und praktische Ausbildung der Mathematiker an den höheren Schulen in Preußen und einigen norddeutschen Staaten, kürzlich als 3. Heft des I. Bandes der auf

Veranlassung der internationalen Unterrichtskommission von F. Klein herausgegebenen Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland erschienen ist. Weitaus den größten Teil der ganzen Darstellung, etwa $^3/_4$, nimmt naturgemäß die Besprechung der wissenschaftlichen Ausbildung und der sie regelnden Prüfungsordnungen von 1810, 1831, 1866, 1887 und 1898 ein. Der Verfasser begnügt sich jedoch nicht damit, alles, was in jenen Verfügungen über die an Mathematiker zu stellenden Anforderungen gesagt wird, so vollständig wie möglich zusammenzustellen und einer vergleichenden Kritik zu unterziehen, sondern er bemüht sich auch, uns ein Bild von der Art und Weise der Handhabung der Prüfung sowie ihrer Ergebnisse zu geben. Daher teilt er wortgetreu den Text verschiedener Prüfungszeugnisse mit, die aus den oben bezeichneten Zeitabschnitten stammen und von den Prüfungskommissionen der einzelnen Provinzen ausgestellt sind. Noch mehr aber ist er darauf bedacht, uns einen Einblick in die Verhandlungen zu verschaffen, die den Änderungen der Prüfungsordnung vorangegangen sind, damit wir einsehen, aus welchen Erwägungen heraus die neuen Prüfungsordnungen entstanden. Die Tätigkeit der Mathematikervereinigung, die Arbeiten der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte werden gewürdigt; die Verhandlungen auf der Schulkonferenz im Dezember 1890, die auf der Pfingstkonferenz von 1900, die Göttinger Besprechung im Jahre 1907 werden beleuchtet, und indem wir so die Kräfte kennen lernen, die für die Gestaltung der Prüfungsordnungen wirksam sind, erhalten wir ein wertvolles geschichtliches Bild ihres Werdeganges. Auch die in den 1864 und 1866 zu Preußen gekommenen Gebieten, Hannover, Schleswig-Holstein, Hessen, Frankfurt a. M., vor ihrer Einverleibung bestehenden Verhältnisse, ebenso die Prüfungsordnungen in Braunschweig und Mecklenburg werden in den Kreis der Darstellung hineingezogen.

Besonderes Interesse erweckt der Abschnitt über die Zusammensetzung der Prüfungskommissionen, in dem die Gegensätze in den Meinungen über die Examinatoren zum Ausdruck gelangen; die dort mitgeteilten Anschauungen Lagardes dürften nur wenigen bekannt sein und doch die höchste Beachtung verdienen.

Nach einer kurzen Statistik über den Ausfall der Staatsprüfungen, der hinsichtlich der Mathematiker die von der statistischen Kommission der Mathematiker-Vereinigung seit 1905 alljährlich herausgegebene Statistik des mathematischen Studiums zugrunde liegt, wendet sich der Verfasser der praktischen Ausbildung der mathematischen Kandidaten zu, die von der Zeit Friedrichs des Großen an bis in die Neuzeit hinein verfolgt wird, wo sie durch die Bestimmungen von 1890 und 1908 ihre heutige Gestalt in der Ableistung eines Seminar- und eines Probejahres gewinnt.

Ist es an sich schon ein dankenswertes Unternehmen, alle Verfügungen über die Vorbildung der Mathematiker in geschichtlichen Zusammenhang zu bringen, so gewinnt Loreys Abhandlung noch besonderen Wert durch das von ihm hineingetragene persönliche Moment. Wohl jeder Oberlehrer hat ein Interesse daran, zu erfahren, wer denn die ersten Männer seines Standes gewesen sind. Gewiß wird mancher erstaunt sein, wenn er hört, daß der erste, der sich einer Oberlehrerprüfung unterzog, kein anderer als der Turnvater Jahn war, doch bedarf die Be-

merkung, daß das Ergebnis der Prüfung nicht sehr günstig war, wohl der erklärenden Ergänzung, daß Jahn sich damals eigentlich nur pro forma einer solchen Prüfung unterzog. Seine Aussicht, eine Dozentenstelle an der neugegründeten Berliner Universität zu erhalten, war nicht in Erfüllung gegangen, und als Ersatz dafür war ihm eine Oberlehrerstelle am *Collegium Fridericianum* in Königsberg angeboten. Die Prüfung, die unter Schleiermachers Vorsitz im April 1810 stattfand, sollte nur eine Formsache sein, um einer vorläufigen Verfügung zu genügen, die der Chef der wissenschaftlichen Deputation, Wilhelm v. Humboldt, schon im September 1809 erlassen hatte. Infolge der Prüfung gab man dann Jahn den Rat, sich binnen einem Jahre „noch der Bildung und Schärfung des philosophischen Sinnes, des Studiums der alten Sprachen, einer licht- und ordnungsvollen Methode des Unterrichts und der Geschicklichkeit, zahlreiche Klassen von Schülern in Ruhe und Ordnung zu erhalten" zu befleißigen, worauf Jahn in das mit dem Gymnasium zum grauen Kloster verbundene Seminar für gelehrte Schulen eintrat. Auch die Nachrichten, die Lorey über den ersten Mathematiker unter den Oberlehrern, Otto Nordmann, bringt, haben großes Interesse, ebenso wie der Brief, in dem Kummer seiner Mutter über den Gang seiner Oberlehrerprüfung in Halle berichtet. Daß der Nestor unter den Lehrern der Mathematik, Schellbach, in der Zahl derer, über die Persönliches berichtet wird, nicht fehlt, ist wohl selbstverständlich. Wohl wenige dürften wissen, daß dieser berühmte Leiter des mathematischen Seminars keine Prüfung für sein Lehramt gemacht, sondern auf Grund des Paragraphen 15 des Edikts von 1810 angestellt wurde, nach dem es der Sektion für öffentlichen Unterricht damals freistand, bei anderweitig bewährter Geschicklichkeit „des Subjektes" von allen in der pädagogischen Laufbahn vorkommenden Prüfungen zu dispensieren. Die Namen der bedeutendsten Teilnehmer des Schellbachschen Seminars sowie der unter den mitgeteilten Prüfungszeugnissen stehenden Examinatoren werden gewiß auch bei vielen persönliche Erinnerungen wecken.

Was schließlich der Abhandlung Loreys noch weiter besonderen Wert verleiht, ist der Umstand, daß bei aller Objektivität der abgegebenen Urteile doch aus der ganzen Darstellungsweise die Persönlichkeit des Verfassers uns in sympathischen Zügen entgegenleuchtet. Er ist nicht der einseitige Mathematiker, der sein Fach in scharfen Gegensatz zu den sprachlichen Unterrichtsfächern stellt, sondern findet, wie Eratosthenes, den Titel Philologe auch für sich als höheren Lehrer angemessen. Wie sehr ihm ein umfangreiches allgemeines Wissen das Haupterfordernis für einen guten Mathematiklehrer erscheint, zeigt seine Besprechung der Prüfung in der sogenannten allgemeinen Bildung. Aber er verlangt auch von den Altphilologen Aufgeben der Einseitigkeit und bedauert lebhaft, daß Mathematik und Naturwissenschaften nach der Prüfungsordnung nicht zur „allgemeinen Bildung" gehören, was vielleicht jene Mißachtung der Mathematik zur Folge hatte, die sich eine Zeitlang in gymnasialen Kreisen zeigte. Durchdrungen von dem hohen Werte der Mathematik für die gesamte Ausbildung des Geistes, der bedeutungsvollen Aufgabe eines Mathematiklehrers sich voll bewußt, gibt er unwillkürlich seiner Abhandlung etwas von dem Gepräge der eigenen Persönlichkeit, wodurch sie an Wert und, bei der Trockenheit des behandelten Stoffes, auch an Reiz gewinnt.

Berlin. F. Pahl.

1. **Budde, Gerhard,** Aktuelle pädagogische Reformfragen Langensalza 1910. Julius Beltz. 162 S. 8°. 4 M.
2. **Budde, Gerhard,** Allgemeine Bildung und individuelle Bildung in Vergangenheit und Gegenwart. Langensalza 1910. Julius Beltz. 240 S. 8°. 5 M.

Der Verfasser hat in den letzten Jahren eine erstaunliche Fruchtbarkeit auf pädagogischem Gebiete entfaltet, und nicht ohne einen Anflug von Neid sieht man auf einen Kollegen, der bei seiner schweren Berufsarbeit zu so umfangreicher Schriftstellerei in Tagespresse, Fachzeitschriften, zu Broschüren und selbst voluminösen Werken Zeit findet. Einigermaßen tröstend ist für den, der nur *horis subsicivis* und intermittierend zu den jetzt mehr denn je in starkem Flusse befindlichen Erziehungsfragen seine Stimme abgeben kann, daß der Verfasser nur ein *ceterum censeo* kennt und Wiederholungen nicht scheut, die denselben Gegenstand für Fachleute anders als für Laien behandeln — was mir natürlich fern liegt, zu beanstanden —, daß er verstreute Aufsätze zu einem Bande sammelt und endlich seine eigenen Ansichten durch starke Exzerpte aus Vorgängern, beistimmend oder kritisierend, stützt. Auch dies letzte tadle ich so wenig, daß mir vielmehr solche historischen Stücke auch in den vorliegenden beiden Büchern das Wertvollste zu sein scheinen; zu bemängeln wäre nur, daß es der Verfasser einem nicht immer leicht macht, Eigenes von Fremdem zu unterscheiden, und mit seinen Reflexionen nicht zurückhaltender ist. Sonst sind die Auszüge aus der dem Verfasser wohlbekannten Literatur geschickt und klar; auch Gegner kommen zu Wort. — Das Leitmotiv der in dem ersten Bändchen vereinigten Aufsätze schlägt die Einleitung so an: „statt einseitig intellektueller Bildung gleichmäßige Berücksichtigung aller Geisteskräfte, und statt der sogenannten ‚allgemeinen Bildung' wenigstens für die Oberstufe der höheren Schulen eine möglichst weitgehende individuelle Bildung." Darum will der Verfasser zurück zu Herbart (I, 1), darum verlangt er, daß die formale Bildung höchstens Neben-Ergebnis und nicht Ziel des Unterrichts sei (2) und daß die Fachwissenschaft durch gründliche pädagogische Vorbildung ergänzt werde (3); das Abiturientenexamen will er beibehalten, aber die Wissensstoffe sollen zurücktreten und die Individualität soll durch weitgehende Kompensationen berücksichtigt werden (4); die Schullüge möchte er durch eine Pädagogik des Vertrauens bekämpft wissen (5); in einer Kritik der Kerschensteinerschen „Grundfragen der Schulorganisation" Erziehung nicht zum Staatsbürger, sondern zur Persönlichkeit, wozu eine freie Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe nötig sei (6), wie sie vor allem Paulsen befürwortet habe (7). Diesen Lieblingsgedanken des Verfassers führt der erste Abschnitt des zweiten Teiles näher aus. Wie schon Herbart (II, A, 1) und Ziller (2) der Schülerindividualität ihr Recht werden lassen wollten, daß die Gegenwart auf Persönlichkeitsbildung dringe und wie diese etwa zu denken sei, führen, zum Teil unter Ablehnung übertriebener Forderungen moderner Freiheitsapostel, die folgenden Aufsätze aus (3—5). In welcher Weise sich der fremdsprachliche Unterricht Herbarts Forderungen anzubequemen habe, und daß schon Lattmann und Mager („eine der markantesten und interessantesten Persönlichkeiten unter den Methodikern des 19. Jahrhunderts") Gegner des Formalismus und Grammatismus waren, daß endlich auch auf dem Gebiete der neueren Sprachen

gehaltvolle Lektüre ohne Rücksicht auf Sprechübungen zu wählen und das Englische auf dem Gymnasium obligatorisch zu machen sei, darüber handelt der zweite Abschnitt (II, B, 1—6). Das Extemporale bildet das Thema der letzten Ausführungen (II, C, 1—3): der Verfasser hält sie für die Unter- und Mittelstufe für angebracht (in einer Anmerkung freilich meint er, „er glaube jetzt vielmehr auch ohne sie auskommen zu können"), für die Oberstufe für entbehrlich. Tabellen von Fehlern der Extemporalien zweier Semester sollen für die vom Verfasser den Schülern bei Klassenarbeiten gegebenen Hilfen plädieren. — Das zweite, an das erste oft anklingende Buch hat ausschließlich die Bewegungsfreiheit in den — zwei — obersten Klassen zum Gegenstande und beleuchtet sie historisch-kritisch, vom Neuhumanismus anfangend und über Pestalozzi, Herbart und die Herbartianer, Hegel und Joh. Schulze bis in die Gegenwart (Paulsen, Matthias, Direktorenkonferenzen) führend; Berichte über einige Versuche ihrer praktischen Durchführung (Straßburg i. W., Elbing, Hannover, Elberfeld) machen den Beschluß. Des Verfassers Vorschläge liest man S. 143 ff., 213, 239.

Daß zwischen der mystischen Überspannung der Staatsidee bei Hegel-Joh. Schulze und der schrankenlosen Entfaltung des Individuums bei Nietzsche-Ellen Key eine goldene Mittelstraße führt, die die Erziehung, wenn weder Allgemeinheit noch Persönlichkeit zu kurz kommen sollen, gehen muß, gibt auch Budde zu: diese Mittelstraße zu finden sind heute Philosophen und Pädagogen bemüht. „Mehr Pflege der Eigenart als Massendrill" (A. Biese), soweit das im Rahmen der Gemeinschaftserziehung möglich ist, möchten wir Erzieher unter den ersten: man lese auch die dahingehenden von dem vorsichtigen und maßvollen Münch seiner Zukunftspädagogik angehängten Desiderien. Es ist im großen und ganzen auch gewiß richtig, was Paulsen sagt, daß die Schule nicht die Kulturentwicklung schaffe, daß diese vielmehr außerhalb ihrer Mauern entstehe und daß die Schule ihr zu folgen habe. Aber man redet oft vom Anpassen an die Kultur und meint Rücksichtnahme auf Zeitströmungen und Tagesmeinungen, die durchaus keinen Fortschritt bedeuten und gegen die die Erziehung eher ein Gegengewicht bilden sollte. Eucken, der Persönlichkeitsbildner, findet für den modernen Altruismus schöne Worte (vgl. S. 92 in Buddes „A. B.") und warnt eindringlich vor den Gefahren des Individualismus, der in Subjektivismus ausarten könne (z. B. ebd. S. 103). Wir werden uns auch fernerhin damit abfinden müssen, daß „keine Erziehung ohne leiseren oder stärkeren Zwang möglich ist" (A. Biese), werden, unbeschadet der Individualitätspflege, damit das Niveau der Volksbildung nicht sinke und die gebildeten Stände nicht die Fühlung untereinander verlieren, ihnen auf der höheren Schule eine möglichst breite Bildungsbasis zu geben fortfahren, auf der sich dann die den Fähigkeiten und Neigungen entgegenkommende und für das wirtschaftliche Fortkommen wichtige Berufsbildung aufbaue. Individualisierung führt bei mittelmäßigen und wertlosen Individuen zur Vergeudung von Lehrkräften, starke und leidenschaftliche müssen durch Eingewöhnung in das Ganze eher vor Übermenschentum und sittlicher Anarchie bewahrt werden — alle vor Einseitigkeit. Nichtsdestoweniger hat die Bewegungsfreiheit so gewichtige Fürsprecher, daß man die Versuche damit fortsetzen möge: es wird hauptsächlich darauf ankommen, daß die Kosten nicht zu hoch sind (vgl. S. 126 der „A. B."), daß die Schülerzahl der einzelnen

Gruppen nicht zu gering ist (wo bleibt der Wetteifer bei 2—3 Teilnehmern!), daß keine unlauteren Motive die Auswahl beeinflussen, daß die Einheit der Anstalt nicht gefährdet werde. Beiläufig: ob unser altphilologischer Nachwuchs den höheren Anforderungen, die die Selekten an den Lehrer stellen, so ohne weiteres zu genügen vermag? Wir erwarten auch, daß die freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe ihre Spitze nicht gegen die alten Sprachen und das Gymnasium richte, in dem viele — auch Budde — das Hemmnis jeglichen pädagogischen Fortschritts sehen. Sollte es sich wirklich mit der Braunschweiger Erklärung nur einen Strick gedreht haben und der November-Erlaß von 1900 nur eine Etappe auf seinem Todeswege sein? Nach S. 186 erhofft der Verfasser das baldige Ende des Gymnasiums. Daß der P a u l s e n der letzten Jahre nicht mehr sein Eideshelfer sein kann, ersieht er übrigens u. a. aus dessen Braunschweiger Vortrage von 1904, besonders S. 21. Wie sehr in dem heutigen Sprachunterricht des Gymnasiums die formale Bildung in den Hintergrund tritt, müßte Budde doch wissen: das Extemporale zu verwerfen, weil es sich ausschließlich an den Verstand wende, klingt so, als ob der Schule fortan Arbeit an der Verstandesbildung nicht mehr zukäme. Wir brauchen es, wie das wiederholt auch M a t t h i a s betont hat, in letzter Linie für die Lektüre; es führt — und das gerade in den Oberklassen, wo gutes Deutsch in gutes Latein (oder Griechisch) übersetzt werden soll — durch Vergleichung beider Idiome in die scharfe Erfassung des Sprachgeistes ein, „ohne die ein wirkliches Erfassen (des fremden Volksgeistes) nicht möglich ist“ (v. W i l a m o w i t z). Dazu genügen die bis U II getriebenen Klassenarbeiten nicht (gegen S. 123 der „Reformfragen“); und wenn gar, wie Budde will, der grammatische Unterricht überhaupt in U II aufhört, so kann es sich doch immer nur um die Elementargrammatik handeln, die aber immer noch gelegentlicher, und zwar systematischer Auffrischung bedürfen wird. Ein Hinweis auf die Ersetzung des Extemporales durch die Herübersetzung im Griechischen ist ein *circulus vitiosus:* d i e können wir uns nur gestatten, weil der lateinische Unterrichtsbetrieb das grammatische Rückgrat stärkt. Zu leicht gemacht, verfehlen die Klassenarbeiten ihren Zweck, aber für die Unter- und Mittelklassen zumal befolge man immerhin eine mildere Praxis: mache sie nicht zu lang und nicht zu schwer, gebe Hilfen und bewerte sie nicht zu hoch. Eine weitere Gefahr für das Gymnasium sehe ich in der Einführung neuer Pflichtfächer, wie des Englischen, so wertvoll Sprache und Kultur des Volkes sein mögen. (Darin allerdings stimme ich Budde zu, daß ein Abbruch des Französischen in U II, um das Englische an seine Stelle treten zu lassen, unzweckmäßig ist: beide Sprachen kämen dabei schlecht weg.) Es ist eine Rückbildung, wenn man die Lehrpläne der drei höheren Schultypen mit so viel Lehrfächern und Lehrstoff belastet, daß dadurch ihre als notwendig erachtete Differenzierung aufgehoben wird, und eine Annäherung des einen Typus an den andern erstrebt: das ist der Weg zur enzyklopädistischen Einheitsschule. — Beide Bücher bringen eine Fülle von Material und führen besonders in die pädagogischen Hauptströmungen des vorigen Jahrhunderts bequem ein; der Stil hat Fluß und Farbe, die Ausstattung ist würdig. Die Druckversehen des ersten Bändchens verbessert man leicht (S. 90, Z. 8 l. Verkehrung st. Vorkehrung). Im zweiten streiche S. 21, Z. 17 „aber“, l. S. 105 englische st. griechische, S. 130, Z. 4 v. u. alle hervorragend Begabten, S. 136 erschrickt st. erschreckt, S. 165 füge die Direk-

torenversammlung von Westfalen von 1907 hinzu, S. 118 l. widerspiegeln, S. 225 Euripides; es heißt Monatschrift. Die Zahl der Einzelgymnasien in Preußen ist nach der neuesten mir zugänglichen Statistik nicht 170, wie S. 105 steht, sondern 137; darunter sind 61 mit englischem Ersatzunterricht.

Berlin. E. Grünwald.

Budde, Gerhard, Das Gymnasium des 20. Jahrhunderts. Langensalza 1910. Hermann Beyer und Söhne. 102 S. 8°. 2,50 M.

Die Schrift ist ein Auszug aus des Verfassers zweibändigem Werke „Die Pädagogik der preußischen höheren Knabenschulen unter dem Einflusse der pädagogischen Zeitströmungen vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis auf die Gegenwart". Das Zukunftsgymnasium des Verfassers macht das Griechische, das nur für Philologen (doch wohl bloß altsprachliche) und Theologen Wert habe, neben englischem Ersatzunterricht wahlfrei und reduziert die lateinischen Stunden in den drei Oberklassen auf 4 Stunden Lektüre: so schafft er Raum für moderne Bildung, Biologie und Philosophie. Bezüglich des Griechischen denken wir mit Geheimrat Köpke (Abgeordnetenhaus 1909): „Völlig ausgeschlossen ist ein Gymnasium ohne Griechisch; das wäre wirklich eine *contradictio in adiecto* . . . Dem Verlangen der Bürgerschaft nach Umwandlung einer gymnasialen Anstalt in eine realistische wird die Unterrichtsverwaltung gern entgegenkommen, in der Überzeugung, daß sie damit auch im Sinne aller wahren Freunde des humanistischen Gymnasiums handelt." Durch die Verminderung des lateinischen Unterrichts verlören wir 720 Lektürestunden und wären fast auf den preußischen Realgymnasialplan zurückgeschraubt. Grammatische Übungen, die Budde auf der Oberstufe für überflüssig hält, sind nötig, um Unsicherheit und Oberflächlichkeit im Verständnis des Autors vorzubeugen, auch ständige Unterbrechungen der Lektüre durch grammatische Exkurse zu verhüten. Diesen Zwecken dient auch das vom Verfasser geächtete lateinische Skriptum, das aber auch als wahrhaft schöpferische Tätigkeit des Schülers und logisches Bildungsmittel neben der Übersetzung aus dem Lateinischen seinen selbständigen wissenschaftlichen und erziehlichen Wert hat. Die Einführung der Biologie als besonderen Lehrfaches hat manches Bedenkliche, wie das z. B. Waßmann (Der biol. U. in den h. Sch., Köln 1906), Reinke in dieser Monatschrift (1902) und Bode (Heft II/III 1909 des Hum. G., S. 49 ff.) ausgeführt haben. Mehr kann man mit der Pflege der Philosophie auf der höheren Schule einverstanden sein: sie war das *ceterum censeo* wiederholter Weißenfels, scher Ausführungen, und Männer wie Paulsen, R. Lehmann, Euken traten oder treten dafür ein. Aber auch sie braucht nicht mit besonderen Stunden bedacht zu werden, soll vielmehr dem Unterrichtsbetriebe der Oberklassen immanent sein. Einverstanden sind wir ferner mit dem Verfasser in der Zurückweisung übermäßiger Ansprüche der Naturforscher und in der Zwecksetzung des neusprachlichen Unterrichts auf dem Gymnasium. Auch hier findet sich viermal die irrige Angabe, daß 170 Provinzstädte Preußens als höhere Schule nur ein Gymnasium hätten.

Berlin. E. Grünwald.

Moch, Gaston, Rapport à S. A. S. le Prince Albert Ier sur une Mission à l'Etranger en vue de la Création d'un Lycée à Monaco. Imprimerie de Monaco 1910. 4°. 270 S.

Der Fürst von Monaco hat seinen „*conseiller privé*", den ehemaligen Artilleriehauptmann und nunmehrigen pazifistischen Publizisten M. Moch, damit betraut, ihm einen Entwurf vorzulegen, nach welchem in seiner Landeshauptstadt eine moderne und nach jeder Hinsicht musterhafte höhere Schule errichtet werden sollte. Wir können es gleich heraussagen, daß der also Betraute sich seines Auftrages in vorzüglicher Weise erledigt hat. Er besuchte zu diesem Behufe insgesamt 34 höhere und Volksschulen, die seitens der betreffenden Landesbehörde als musterhafte Neuschöpfungen namhaft gemacht wurden. Von diesen entfallen auf Deutschland 10 (Stuttgart 4, München 3, Mannheim 3), auf Frankreich 5 (sämtlich in Paris), auf die Schweiz 16 (Genf 5, Zürich 4, Bern 4, Lausanne 3), auf Norwegen 2 (Christiania). Die Früchte dieser Studienreisen sind, in sachlich-methodischer Weise aufgearbeitet, in dem vorliegenden Rechenschaftsberichte niedergelegt, der die Bedeutung einer Gelegenheitsschrift weit überragt,*) ja zu dem Besten gehört, was auf dem Gebiete des vergleichenden Schulwesens seit Jahren erschienen ist. Mit 13 zumeist internationalen schulstatistischen Tafeln und 38 Abbildungen (Handfertigkeitsunterricht und Schulbauten) ausgerüstet, ist das Werk eine Art Kaleidoskop, das tiefe und verläßliche Einblicke in das höhere Schulwesen der behandelten Länder gestattet. Es ist sachlich in 4 Hauptstücke und 128 Abschnitte gegliedert, in denen zuerst die einschlägigen Verhältnisse der einzelnen Länder kritisch und referierend vorgeführt werden, dem sich dann als Schlußfolgerung das für die Anstalt in Monaco jeweilig empfehlenswerte Beste anschließt. Der Plan dieser Musteranstalt ist mit der größten Umsicht bis ins kleinste Detail ausgearbeitet. Hier behufs Orientierung bloß eine kurze Skizze. Die Anstalt (Externat) ist als eine Kombination der deutschen Realschule und des Realgymnasiums gedacht (die französischen Sektionen *latin-sciences* und *sciences-langues vivantes*) mit 6 + 2 + 1 Klassen, die nach unten eventuell durch einen zweiklassigen Vorbereitungskurs ergänzt wird. Der geographischen Lage Monacos entsprechend hält sich das Projekt, die Lehrpläne, Unterrichtsmethoden, Rekrutierung der Lehrkräfte und deren Belastung und Bezüge betreffend, an das französische Vorbild, während für die bauliche Anlage, Einrichtung und Ausrüstung, sowie für die innere Ordnung und Reinlichkeit Deutschland maßgebend sein soll. Das Hauptgebäude ist mit Souterrain, Hochparterre und 2 Stockwerken gedacht; ferner 2 besonderen Pavillons für die Vorbereitungsklassen, sowie den Direktor und 2 Höfen, zusammen auf einen Flächenraum von zumindest 5000 qm. Ohne den Kaufpreis des Grundes sind die Kosten des Baues und der Einrichtung auf rund 1 Million Frank veranschlagt. Hierzu kommt das auf etwa 200 000 Fr. bezifferte Jahresbudget, wovon 177 000 Fr. auf die Personalgebühren des Lycée entfallen. Das französische und schweizerische Fachlehrersystem wird dem deut-

*) Im friedlichen Wettkampfe der Völker hat dasjenige die größte Aussicht auf Erfolg, in dem die Kenntnis fremder Nationen, ihrer Bedürfnisse und Lebensgewohnheiten, ihrer Sitten und Einrichtungen, ihrer Mängel und Vorzüge am weitesten verbreitet ist (Ad. Matthias: Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform vom Jahre 1900. Berlin 1905. Seite 33).

schen Klassenlehrersystem gegenüber vorgezogen. Uns dünkt, daß der Verfasser da und dort in der Be- und Verurteilung des deutschen Schulwesens etwas zu strenge vorgegangen sei, da selbst ein gebürtiger französischer Schulmann Henri Bornecque in seinen *„Questions d'enseignement secondaire des garçons et des filles en Allemagne et en Autriche"* (Paris 1909, Delagrave, 306 S.)*) dem inneren deutschen Schulbetrieb mehr Gutes nachzusagen weiß. Darin jedoch müssen wir M. Moch recht geben, daß in Deutschland die Belastung von Lehrer und Lernenden eine ungleich größere ist, als in Frankreich. Und wenn er für seine Schule den Schülerstand klassenweise mit 30—30 (in den Vorbereitungsklassen mit 36) bestimmt, die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden für Schüler zwischen 22 obligaten + 2 fakultativen und $29^1/_2$ obligaten + 3 fakultativen abwechseln läßt, schließlich für die Professoren wöchentlich $10^1/_2$—15 Stunden ansetzt, so hat er hiermit den Forderungen der Vorbildlichkeit genügt. Dabei könnte man allerdings einwenden: *Tu felix Monaco*! Vermag ein Land seine Bedürfnisse mit einer höheren Schule zu decken, so kann es sich diesen Luxus des Besten gestatten, was bei einem Schulgroßbetrieb nur durch eine bedeutend größere Inanspruchnahme der Zuschüsse der Schulerhalter denkbar wäre.

Den so überaus zeitgemäßen hygienischen Anforderungen genügt der Entwurf nach jeder Hinsicht. Diesbezüglich enthalten der ganze II. und III. Teil (83—156, 157—180) reiches Material, woraus die folgenden Einzelheiten herausgegriffen seien: Schulbrausebäder und Schwimmen (63), Lage der Fenster (84), Fußboden (86), Wandbekleidung (90), Garderoben (93), Beleuchtung (95), Heizung (96), Lüftung (98), Papierkörbe und Waschbecken (111), Unterkunft für Bicycles (133), Anstandsorte (138—143), Verbandszimmer (129) usw. usw. Neben Unterweisungen in der ersten Hilfeleistung ist auch für Vorträge aus der Gesundheitslehre, das sexuelle Problem inbegriffen, vorgesorgt. Triftige Gründe werden gegen den kontinuierlichen fünfstündigen Vormittagsunterricht ins Feld geführt. (Bornecque zitiert hierfür S. 31 eine beweiskräftige Stelle aus Münchs „Eltern, Lehrer und Schulen".)

Unsere kritischen Bemerkungen reduzieren sich im Hinblick auf die ideale Anlage des Werkes auf einige Gesichtspunkte und Einzelheiten, die der Verfasser zugunsten der Vollständigkeit und Vollkommenheit seines Planes noch wohl hätte berücksichtigen können. Solche Motive wären: die Selbstbetätigung und Selbstverwaltung der Schüler, turnerische und sportliche Wettbewerbe, eine engere Verknüpfung der Familie mit der Schule (Elternabende usw.), die Rolle des Ordinarius, Schulfeste, gedruckte Jahresberichte usw. Die so wichtige Frage der Berechtigungen wird wenigstens mittelbar dadurch gestreift, daß der Verfasser die Anerkennung des *livret scolaire* seitens der französischen Regierung für unbedingt notwendig erachtet. Über Schulaufsicht und Kontrolle, diese unerläßlichen Bedingungen und zugleich Garantien jeder guten Schule, haben wir leider nichts vorgefunden. Dies ist um so überraschender, als ja der Verfasser sonst einen feinen Spürsinn für praktische Bedürfnisse und Friktionen in der Praxis zu besitzen scheint und dies auch dadurch bekundet, daß er die Notwendigkeit von der frühzeitigen Inangriffnahme der Vorarbeiten seitens des Direktors, desgleichen von der Zusammen-

*) Vgl. diese Monatschrift, Jahrg. 1910, S. 647—660.

schweißung des Lehrkörpers betont. In der Tat liegt hier die Brücke von der Papierform zur Wirklichkeit. Mit jener allein, und wäre sie die schönste und beste der Welt, ists nicht getan, wenn die Lehrerindividualitäten, diese lebendigen Nervenzentren der Schule und die daraus resultierende Seele der Schule, diese ideale Achse, um die sich der ganze praktische Schulbetrieb dreht, im innersten Kern nicht gesund sind. Wir möchten das ehrliche Streben des Verfassers und die Opferfreudigkeit seines erlauchten Herrn damit lohnen, daß wir ihnen für diese heiklen und schwierigen Anforderungen recht viel Glück wünschen, damit ein wirklich vorbildliches Werk erstehe, an dem sich alle ehrlichen Schulmänner und besorgten Eltern voll und ganz ergötzen können. So hat bereits Kant das Basedowsche Philanthropinum wärmstens der Teilnahme aller Länder empfohlen. Seinem Geiste schwebte eine Reformschule vor, die von Kennern in allen Ländern beobachtet und beurteilt, aber auch durch den vereinigten Beitrag aller Menschenfreunde bis zur Erreichung ihrer Vollständigkeit unterstützt werden sollte.

Budapest. Fr. Kemény.

Häberlin, Paul, Wissenschaft und Philosophie, ihr Wesen und ihr Verhältnis. Erster Band: Wissenschaft. Basel 1910. Kober C. F. Spittlers Nachf. VI u. 360 S. geh. 6 M.

Das vorliegende Werk bildet in gewisser Weise eine Fortsetzung der kritischen Studie desselben Verfassers über „Herbert Spencers Grundlagen der Philosophie" (Leipzig 1908). Das dort am Schlusse angeschlagene Problem, ob sich der wissenschaftliche Charakter der Philosophie mit der Universalität des Systems vereinigen lasse, wird hier einer gründlichen Untersuchung unterzogen, die nach dem Wunsche des Verfassers dazu helfen soll, die Widersprüche in unserer Kultur, unter der wir alle seufzen, zu überwinden und eine harmonische, überzeugungskräftige, universale Weltanschauung zu begründen. Ist eine solche Weltanschauung möglich? — das ist die Frage, die der Verfasser zu beantworten unternimmt.

Die erste Hälfte des Lösungsversuches liegt in dem oben angezeigten Bande vor, welcher sich mit dem Wesen des wissenschaftlichen Erkennens, der Stellung der einzelnen Wissenschaften zueinander und der Aufgabe der Wissenschaft beschäftigt. Der ganzen Problemstellung nach war zu vermuten, daß der Wert der Wissenschaft zugunsten der Philosophie etwas geringer eingeschätzt werden würde. In der Tat ist es das offensichtliche Bestreben des Verfassers, überall die Relativität alles menschlichen Erkennens möglichst deutlich herauszustellen. Alles Erkennen ist nur Erleben. Alles Erleben ist individuell. Wissenschaft, Regel und Begriff sind auch Produkte schaffender Phantasie. Das Kausalgesetz ruht im Grunde nur auf einem Kausalglauben. Nur die Wiederholbarkeit, die innere Widerspruchslosigkeit und der Vergleich mit den Erlebnissen anderer gibt dem wissenschaftlichen Erkennen einige Sicherheit.

Man wird mit einem abschließenden Urteil bis zum Erscheinen des 2. Bandes zurückhalten müssen, der jedenfalls noch positive Ergänzungen zu diesen wesentlich kritischen Ausführungen zu bringen hat. Wir halten jedoch eine so klare, voraussetzungslose und durchsichtige Untersuchung der Grundlagen unserer wissenschaftlichen Erkenntnis, wie sie der Verfasser gibt, für sehr zeitgemäß,

verdienstlich und notwendig. Wir haben hier eine der seltenen Darstellungen der Erkenntnistheorie vor uns, die unter Vermeidung aller überflüssigen Fremdworte, mißverständlicher Fachausdrücke und gelehrten Ballastes mitten in die Sache hineinführt und auch dem philosophisch weniger geschulten Laien verständlich zu machen weiß, um was es sich handelt. Es ist eins der weniger häufigen Bücher, die zum eigenen Nachdenken nicht nur anregen, sondern auch erziehen.

Cassel. Alfred Heußner.

Wilhelm v. Humboldts Ausgewählte philosophische Schriften. Herausgegeben von Joh. Schubert. (= Philosophische Bibliothek Bd. 123.) Leipzig 1910 F. Meiner. XXXIX u. 222 S. 8°. geh. 3,40, geb. 4,00 M.

W. v. Humboldt ist populär geworden durch die Gründung der Universität Berlin und durch seine liberale Haltung in der Zeit der Karlsbader Beschlüsse. Der unmittelbare Eindruck seiner Größe hat sich durch eine eigenartige persönliche Tradition bis in unsere Tage lebendig erhalten. Als Schriftsteller aber hat er nie eine breite Wirksamkeit geübt. So gern wir ihn als Dritten im Bunde mit Goethe und Schiller denken, so unendlich steht er ihnen an produktiver literarischer Kraft nach. Was ihn mit diesen Geistern verband, war der immer rege Trieb nach Selbstbildung. Daher hat er denn auch in den entscheidenden Jahren seiner inneren Entwicklung ausschließlich im Dienste seiner Selbstverständigung geschrieben — suchend, oft dispositionslos, im Schreiben erst den Gedanken erzeugend. Wir finden im einzelnen glänzende Durchblicke, aber kaum je etwas auch der Form nach Fertiges.

Einen solchen Geist, wenn auch nur durch eine Auswahl, weiteren Kreisen nahezubringen, ist unendlich schwer, ja im vollen Sinne unmöglich. Aber wir dürfen dem Herausgeber des vorliegenden Bandes rühmend bezeugen, daß er das Erreichbare erreicht hat. Er hat sich vorwiegend an die Schriften der zweiten, reifen Periode gehalten und aus ihnen vor allem die drei Aufsätze herausgegriffen, deren klassische Vollendung von allen gekannt zu werden verdient: die Charakteristik Schillers, die Humboldt der Ausgabe seines Briefwechsels mit dem Dichter voranschickte und in der sich die Andacht freundschaftlichen Gedenkens mit tiefer, klarer psychologischer Durchdringung verbindet; die Charakteristik Goethes, die von einer Rezension des „Zweiten Aufenthalts in Rom“ ausgeht und zwei scheinbar disparate Seiten Goethes feinsinnig auf ihre einheitliche Wurzel in seiner geistigen Organisation zurückführt; und endlich die berühmte Rede „Über die Aufgabe des Geschichtschreibers“, die bis heute das Beste über historische Geistesart und Auffassung geblieben ist. Daran reihen sich ein Beispiel aus Humboldts sprachwissenschaftlichen Abhandlungen, der Aufsatz über die Bhagavad-Gita, aus früherer Zeit die ersten 12 Kapitel der Schrift über „Hermann und Dorothea“ und das Fragment „Latium und Hellas“, das die romantische Wendung in Humboldts Auffassung vom Griechentum zeigt, wie sie sich ihm während der glücklichen Jahre in der Siebenhügelstadt gestaltet hat.

Besonderes Interesse verdient der Aufsatz „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“, den der Herausgeber in dem „Zur Pädagogik“ betitelten Schlußabschnitt mitteilt, freilich ohne zu

sagen, daß auch er Fragment geblieben ist und daß seine Entstehung mit ziemlicher Sicherheit auf April bis Anfang Mai 1810 datiert werden kann. So wenig man natürlich daraus allein ein Bild von Humboldts pädagogischen Ideen gewinnen kann, so zeigt dieses Fragment doch die idealistischen Grundanschauungen vom Wesen der Wissenschaft, die Humboldt mit seinen Zeitgenossen Fichte, Schelling und Schleiermacher teilt. Es ist nicht nur die Grundlage für die Organisation der Universität Berlin gewesen, sondern es enthält auch die Keime von Ideen, die erst im zweiten Jahrhundert ihres Bestehens ihre Verwirklichung und Vollendung finden sollen, wie uns die kaiserliche Botschaft bei der Zentenarfeier verheißen hat.

Den Wert der vorliegenden Auswahl vermehrt Schuberts geistvolle Einleitung, die nicht nur die innere Verbindung zwischen dem Mitgeteilten herstellt, sondern auch mit wenigen, aber scharfen Strichen ein Bild vom Leben und Wesen des ganzen Mannes entwirft. Auch diese Aufgabe war nicht leicht; aber es ist ein reifer Geist, der sie unternommen hat, und so ist es ihm gelungen, zur Erweckung von Humboldts Andenken beizutragen, in einer Zeit, die auf so vielen Gebieten zur positiven und negativen Auseinandersetzung mit ihm Veranlassung hat.

Leipzig. Eduard Spranger.

Brandt, Paul, Sehen und Erkennen. Eine Anleitung zu vergleichender Kunstbetrachtung. Leipzig 1911. Ferdinand Hirt & Sohn. X u. 272 S. Mit 414 Abbildungen kart. od. geb. 5 M.

Es gibt sehr viele Gebildete, die ein sehr gutes kunsthistorisches Wissen besitzen und trotzdem, wenn sie vor ein bedeutendes Kunstwerk gestellt werden, nur wenig zutreffende oder unwesentliche Bemerkungen bieten können. Vielleicht könnte man nun meinen, daß es möglich wäre, daß sie das Schöne wohl fühlten und nur nicht zum sprachlichen Ausdruck bringen könnten, ja, daß vielleicht durch eine begriffliche Fassung der ästhetische Eindruck geradezu zerstört werde. Schon Schiller hat sich mit diesem Einwurfe beschäftigt (in den Briefen über die ästhetische Erziehung). Er meint, daß die, die sich bei der ästhetischen Betrachtung blindlings der Leitung ihrer Gefühle anvertrauen, von der Schönheit keinen Begriff erlangen, weil sie in dem Total des sinnlichen Eindrucks nichts Einzelnes unterscheiden. Ebensowenig können die einen Begriff von der Schönheit bekommen, die ausschließend den Verstand zum Führer nehmen, weil sie in dem Total derselben nie etwas anderes als die Teile sehen und Geist und Materie auch in ihrer vollkommensten Einheit ihnen ewig geschieden bleiben. „Jene wollen die Schönheit auch ebenso denken, wie sie wirkt, diese wollen sie ebenso wirken lassen, wie sie gedacht wird." Anders gesagt: Zur vollen Auffassung eines Kunstwerkes gehört ein Mehreres, man muß den Stoff sehen (!), den Gehalt erfassen, die schöne Form fühlend verstehen können. Goethe trifft den Kern der Frage, wenn er sagt: „Den Stoff sieht jedermann vor sich, den Gehalt findet nur der, der etwas dazu zu tun hat, und die Form ist ein Geheimnis den meisten." Es handelt sich also um das Sehen, Erkennen und Fühlen. Will man daher einen anderen zum Kunstverständnis anleiten, muß man ihn sehen und erkennen lehren und so bildend und läuternd auf sein künstlerisches Gefühl wirken. Man muß das künstlerische Gefühl durch das gefühlserfüllte Sehen und Erkennen pflegen. Dieses Ziel hat sich Paul Brandt in

seinem neuesten Werke gesteckt. Der Verfasser ist den Fachleuten seit einer Reihe von Jahren als feinsinniger und mit umfassendem Wissen ausgerüsteter Kunsthistoriker bekannt. Er hat das genannte Werk als Ergebnis seiner zwanzigjährigen unterrichtlichen Betätigung auf dem Gebiete des Kunstunterrichts veröffentlicht, zu Nutz und Frommen allen, die den Weg zur Kunst suchen. Aber nicht nur der Kunsthistoriker, der Pädagoge spricht in dem Buche zu uns, sondern auch der Rheinländer zeigt uns recht oft die herrlichen Kunstwerke unserer Provinz.

Brandt führt den Leser von der Gebundenheit zur Freiheit. Von der an Zwecke und Gesetze gebundenen Baukunst hebt er an, geht dann zur Plastik über, bei der Material und Schwerkraft noch mitbestimmend sind, und kommt endlich zur freiesten der bildenden Künste, zu der Malerei. (I. Baukunst. II. Architektonisch-plastische Werke der dekorativen Kunst. III. Plastik. IV. Malerei (und Plastik). V. Einordnung in einen gegebenen Raum. VI. Die Kunst südlich und nördlich der Alpen. VII. Germanische Kunst. VIII. Das Bildnis. IX. Die Historie in der Kunst. X. Das Landschaftsbild. Die deutsche Romantik. Die Natur und der Mensch. XI. Licht- und Luftprobleme.)

Innerhalb der Plastik schlägt er denselben Weg ein. Hier wird zuerst das eindeutige Relief besprochen, dann geht er allmählich zum vieldeutigen Rundwerk über. Die behandelten Kunstwerke sind aus allen Epochen, von der Zeit der Ägypter bis zur Gegenwart, entnommen. Daß die italienische Kunst einen bedeutenden Platz einnimmt, ist selbstverständlich.

W i e geht Brandt seinen vorgezeichneten Weg? Er gibt keinen Abriß der Kunstgeschichte mit Namen und Daten, nur gelegentlich weist er auf den historischen Zusammenhang hin. Er läßt vergleichen. „Der Vergleich sagt viel ohne Worte, er macht auch den Stummen beredt, seien die Vergleichspunkte formeller oder gegenständlicher Natur, mögen die verglichenen Kunstwerke eine fortlaufende Entwicklungsreihe oder zwei entgegengesetzte Pole bilden, mögen sie gleichen oder verschiedenen Zeiten und Völkern entstammen." Durch eine praktische Anordnung von 410 wirklich guten Abbildungen führt er in das Sehen, Erkennen und Empfinden ein. Das zu Vergleichende ist stets mit einem Blick zu überschauen. Er bespricht z. B. die Darstellung des *Noli me tangere.* Da stehen (S. 190 u. 191) nebeneinander Gemälde von folgenden Künstlern wiedergegeben: Duccio (vom Dombild zu Siena), Andrea del Sarto, Tizian Vecellio, Martin Schongauer, A. Dürer; denselben Gegenstand behandelnd: S. 192 u. 193: Hans Holbein der Jüngere, Rembrandt, Fritz von Uhde. Oder S. 198 u. 199: Der Sängerchor von Luca della Robbia und Jan van Eyck. Hervorzuheben ist auch die Darstellung bei dem Thema „Mutter und Kind". Er stellt nebeneinander: Donatello (Stuckrelief im Kaiser-Wilhelm-Museum zu Krefeld), Desiderio da Settignano (Marmor im Museum zu Turin), Raffael: Madonna del Granduca, Madonna vom Hause Tempi, Madonna della Sedia. Der Verfasser zeigt, wie in der Gruppe „Mutter und Kind" das Christentum ein Thema stellt, „welches der Antike fremd, zwischen den beiden Polen Gott und Mensch freien Spielraum ließ". Donatello preßt Mutter und Kind inbrünstig zusammen, keinen toten Raum lassend. Gleichzeitig wird das Menschliche zum Göttlichen potenziert. Desiderio nimmt der Gruppe die eckigen Formen und tönt den tragischen Ausdruck im Antlitz der Mutter zu innigem Mutterglück ab. Raffael

stellt in seiner Madonna del Granduca die demutsvolle Gottesmutter dar. Bald setzt er an Stelle der lyrischen Stimmung Bewegung. Bei der Madonna vom Hause Tempi herzt die Mutter das Kind, das sich noch etwas von göttlicher Zurückhaltung bewahrt. Nun kommt in Rom der Einfluß Michel Angelos hinzu. (Madonna della Sedia.) Massen und Formen werden gesteigert, dabei ist aber der bezaubernde seelische Einklang von Mutter und Kind in des Künstlers eigenem Wesen begründet.

Diese angeführten Beispiele sollen nur als Proben von Brandts trefflicher Art der künstlerischen Auffassung und Darstellung zeugen; denn jeder der behandelten Gegenstände ist in gleicher oder ähnlicher Weise angefaßt, mag es sich um das dekorative Grabmal (11 Beispiele) oder um Früh- und Hochgotik, um die griechische Rundplastik oder um die heroische Landschaft handeln. — Der Anhang gibt eine Zeittafel und ein Register. Das Buch ist geeignet, „recht vielen Freunden der Kunst und solchen, die es werden wollen, das Sehen und Erkennen zu erleichtern und zu helfen, sich emporzuschwingen in das ahnungsvolle Reich, wo die Seele zum nachschaffenden Genuß nur ihrer selbst bedarf."

Duisburg. Richard Arndt.

Weichers Architekturbücher. I. Meisterwerke der spanischen Baukunst. Berlin 1909. W. Weicher. 60 Aufnahmen von J. Lacoste, 29 Seiten Text von S. H. Capper. 12°. Pergamentband. 0,80 M.

Weichers Kunstbücher bringen im bequemsten Taschenformat in je 60 Bildern einen geschlossenen Kunstkreis zur Anschauung, das vorliegende Büchlein enthält Darstellungen aus der spanischen, ganz überwiegend der kirchlichen Baukunst vom 12.—18. Jahrhundert. Ausgeschlossen ist die maurische Kunst, den meisten Raum nimmt ein die Gothik, welche in Spanien ja noch im 16. Jahrhundert eine großartige Nachblüte erlebte. Die in Netzdruck ausgeführten Bilder sind klar und scharf umrissen und vermitteln so trotz ihrer Kleinheit eine gute Anschauung. Die Auswahl ist zweckmäßig. Als Anhang folgen kurze Erläuterungen zu den Bildern, meist kunstgeschichtlichen Inhaltes. Sie enthalten manche feinsinnige Bemerkungen. Diese Vorzüge, der erstaunlich billige Preis und die geschmackvolle Ausstattung werden dem Werkchen manche Freunde gewinnen.

Düren. August Schoop.

Ziller, F., Die moderne Bibelwissenschaft und die Krisis der evangelischen Kirche. 123 S. Tübingen 1910. J. C. B. Mohr. 2,50 M.

Der Verfasser will in seiner scharfsinnigen und tiefen Studie zeigen, wie die moderne Bibelwissenschaft den kirchlichen Begriff des Wortes Gottes allmählich zersetzt und dadurch eine jetzt akut und offenbar gewordene Krisis für unsere Kirche herbeigeführt hat. Selbstverständlich konnte und wollte er die bibelwissenschaftliche Forschung nicht allseitig beleuchten, sondern nur Licht auf die Linie fallen lassen, in deren Richtung sich die Wissenschaft bewegt. Da der Verfasser, wie er sagt, der Vergangenheit gegenüber zu einem rein negativen Resultat kommt, kann man hier in der Tat die Zersetzung des kirchlichen Begriffes des Wortes Gottes in scharf pointierter Zuspitzung kennen lernen. Wer sich mit der modernen Bibelwissenschaft beschäftigt hat, wird es dankbar begrüßen, einmal all die scharf ge-

zogenen modernen Geschütze hier beisammen zu sehen, die gegen den kirchlichen Begriff vom Worte Gottes aufgefahren sind. Und doch wird ihn mehr der positive Teil interessieren, in dem der Verfasser zeigen will, wie diese Krisis überwunden werden kann. Den Ernst der Lage bringt er uns jedenfalls zum Bewußtsein. Der positive Teil, um dessen willen doch das Buch geschrieben sein will, ist recht kurz. Der Verfasser wirft hier die Frage auf, ob nicht gerade der Entwicklungsgedanke in seiner Anwendung auf die Bibel unserer Kirche den Weg weist, auf dem sie die akut gewordene Krisis zu ihrem Heil zu überwinden vermag. Als lebendiger Bestandteil in dem organischen Bildungsprozeß der Menschheit ist die Bibel allen Veränderungen unterworfen, die das Leben ausmachen. „Gewisse Bestandteile des Bibelwortes, von denen einst höchst bedeutsame Wirkungen ausgingen, sind heute vollständig ausgeschieden oder zu rudimentären, für die Lebenshaltung unbrauchbaren Gebilden geworden, andere sind unter den Einflüssen der geistigen Umgebung immer noch in steter Umwandlung begriffen und immer noch tätig.“ In dem Strom der Entwicklung aber können bleibende Werte enthalten sein. In dem Vorübergehenden offenbaren sich Werte von überzeitlichem Gehalt. Diese Werte festzuhalten ist Sache des gläubigen Anhängers der Entwicklungslehre, denn die Anerkennung der Ewigkeitswerte ist Sache des Glaubens. Daß es aber möglich ist, auf Grund der Selbstverleugnung ein höheres Leben zu entwickeln, kann nur eine Tatsache verbürgen. Diese Tatsache aber ist Christus. Darauf also wird es ankommen, ob es unserer Kirche gelingt, den Christus der Vergangenheit zu einem Christus der Gegenwart zu machen. In diesen Sätzen liegen zweifellos entwicklungsfähige Keime. Nur hätte der Verfasser hier ausführlicher, deutlicher, faßbarer reden müssen, wenn ihm wirklich dieser Neubau des Protestantismus so wichtig war. Viele Leser werden nur den Trümmerhaufen sehen. Es wäre zu wünschen, daß der Neubau über die dürftige Skizze hinaus als ein ausgearbeiteter Grundriß vorgelegt würde. Erst dann wird auch darüber zu urteilen sein, was man sich unter dem Christus der Gegenwart zu denken hat.

Posen. Hans Richert.

Heussi, Karl, Kompendium der Kirchengeschichte. Tübingen 1909. J. C. B. Mohr. 620 S. 8,60, geb. 10 M.

Die „Erste Hälfte“ oder dem Umfang nach das erste Drittel dieses Buches („Die Kirche im Altertum und im Frühmittelalter“) habe ich schon im 9. Jahrgang dieser Zeitschrift, S. 116, besprochen. Das dort abgegebene Urteil kann ich, nachdem ich von dem ganzen Werke Kenntnis genommen habe, nur bestätigen. Der Verfasser bringt, wie er selbst hervorhebt, wissenschaftlich nichts Neues, aber er bietet auf Grund der Benutzung der besten wissenschaftlichen Hilfsmittel in knappster Form unter Verzicht auf alles rhetorische Beiwerk eine sehr sachliche und eingehende, alle Seiten der religiösen und kirchlichen Entwicklung umfassende, dabei recht übersichtliche Darstellung des gewaltigen Stoffes. Wichtiges und weniger Wichtiges ist durch Anwendung verschiedener Typen kenntlich gemacht. Ein umfangreiches Namen- und Sachregister erleichtert die Benutzung. An dem beigefügten Literaturverzeichnis ist zu loben, daß die angeführten Werke sämtlich kurz charakterisiert sind. Ohne das haben ja auch Literaturangaben einen nur

geringen Wert. Doch ist die Übersicht, welche sich auf die „Literatur zur allgemeinen Kirchengeschichte" beschränkt, m. E. allzu knapp. So sollte Nippolds „Handbuch der neuesten Kirchengeschichte" eigentlich nicht fehlen. Auch die wichtigsten dogmengeschichtlichen Werke, u. a. Harnack und Loofs, würden zweckmäßig genannt werden. Desgleichen dürfte es sich empfehlen, die wichtigste Spezialliteratur, wobei z. B. für die Reformationsgeschichte auch Janssen nicht ungenannt bleiben dürfte, entweder am Schluß des Werkes oder vor den betreffenden Abschnitten kurz zu kennzeichnen, d. i. zu sagen, was aus den einzelnen Büchern zu holen ist. Der Umfang des Werkes würde dadurch ganz unwesentlich, seine Brauchbarkeit erheblich vergrößert werden.

Das, soviel ich es zu beurteilen vermag, auf gründlicher Sachkenntnis aufgebaute Buch dürfte sich, wenn auch in erster Linie „für den akademischen Lernbetrieb" bestimmt, allen Lehrern, welche einige Unterrichtserfahrung haben und die nötige Auswahl zu treffen wissen, als ein sehr brauchbares Hilfsmittel für die Vorbereitung auf den Unterricht erweisen.

Münster i. W. W. Koppelmann.

Francke, Kuno, Die Kulturwerte der deutschen Literatur in ihrer geschichtlichen Entwicklung. 1. Band: Die Kulturwerte der deutschen Literatur des Mittelalters. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. gr. 8°. XIV u. 293 S. geb. 6 M.

Selten habe ich ein Buch gelesen, das so, wie das von Kuno Francke, für gebildete Kreise und besonders für die heranwachsende und für die studierende Jugend geeignet wäre, einen tiefen und weiten Blick in die Kulturgeschichte unseres Volkes zu eröffnen, soweit diese in der Literatur und Kunst sich geltend macht. Es ist ein interessanter Gang durch das Zeitalter der Völkerwanderung, durch die Entwicklung der feudal-theokratischen Gesellschaft, durch die Blütezeit der ritterlichen Kultur und vor allem durch die Kultur des Bürgertums am Ausgange des Mittelalters, und es ist ein reiches Ergebnis an Kulturwerten von bleibender und universeller Bedeutung, welche die deutsche Phantasie des Mittelalters geschaffen und uns als fruchtbringendes Erbe hinterlassen hat. Was für Schätze hier noch verborgen liegen, wer ist sich dessen von unseren Gebildeten in vollem Maße bewußt? Und noch lange nicht sind diese Schätze ein Bestandteil deutscher Bildung geworden. Francke versteht es diese Schätze zu heben. Was ihn vor allem befähigt, das in meisterhafter Weise zu tun, ist der Mut der Auswahl. Was uns bei anderen Büchern beschwert, das ist die Sucht nach Vollständigkeit, die alles bringen will, Großes und Kleines durcheinander, und die schließlich dem ermüdeten Leser eigentlich nichts Rechtes, nichts Bleibendes gebracht hat. Dieser Mut richtiger Auswahl, den wir übrigens bei unseren Lehrstoffen und unseren Lehrzielen endlich auch einmal zeigen könnten, fließt bei Francke aus dem Verständnis und der feinen Kunst, zwischen dem Großen und Kleinen zu scheiden und dieses zurücktreten zu lassen, dafür aber jenes durch vorzüglich ausgewählte Einzelheiten in helle Beleuchtung zu setzen. Überall muß man den richtigen Griff in der Wahl der Beispiele bewundern, die eine ganze Zeit und ihre Geistesströmung plastisch charakterisieren. Man lese beispielsweise, was über Berthold von Regensburg gesagt wird,

wie dieser tief angelegte Mann den Abstand zwischen dem Ideal, das er sieht und sucht, und der Wirklichkeit, die auf ihm lastet, zu finden bestrebt ist, wie wir hier keinen literarischen oder kulturgeschichtlichen Rückschritt gegenüber den Vertretern der höfischen Dichtung haben, sondern in seiner Weise sich Berthold kühn neben die Kunst Walthers und Wolfgangs stellen kann. Gleich vorzüglich ist die Behandlung der übrigen Mystiker, wie sich in Seuse die ganze Erregung einer von Konflikten zerrissenen Zeit offenbart und in Tauler die mildeste und abgeklärteste Form des Mystizismus zeigt und die Mystiker des 14. Jahrhunderts als Vorläufer der Klassiker deutschen Geistes des 18. und 19. Jahrhunderts erscheinen, auch in dem Stil und der Vollkommenheit deutscher Sprache, die nach der Reformation vielfach wieder verwildert und abhängig wird von fremdländischen Einflüssen aller Art. Meisterhaft werden wir auch eingeführt in die Universalität, Natürlichkeit und Menschlichkeit des Volksliedes und die kräftige Stimmung der historisch bedeutsamen satirischen Dichtung — kurz: wohin wir blicken, Fülle, Leben und Bewegung.

Solche Bücher haben für den deutschen und vor allem den geschichtlichen Unterricht hohen Wert. Dieser Unterricht leidet unter der Fülle des kompendiösen Stoffes. Das Wissen, besonders das Vielwissen, übt so sehr seine Macht, daß die lebendige Empfindung für den Geist der Zeiten und die kräftige Anschauung für das innere Leben der verschiedenen Epochen gar nicht zur Geltung kommen. Franckes Buch hilft, daß das anders wird. Und da es in der Ferne, an der Harvard University, geschrieben ist und erfüllt ist von der Sehnsucht nach der deutschen Heimat, so durchzieht die Wärme der Empfindung die ganze Darstellung. Solche Wärme tut unserer Jugend not bei dem Rückblick in ihres Volkes Geschichte. Unsere Jugend leidet vielfach zu sehr bei diesem Unterricht unter dem trockenen Ton und der Nüchternheit der sogenannten Objektivität. Es ist zu wünschen, daß recht bald die drei noch ausstehenden Bände nachfolgen; doch bildet dieser Band für sich ein so abgeschlossenes Ganze, daß er für sich eine dankenswerte Gabe ist.

Berlin. A. Matthias.

Apelt, O., Der deutsche Aufsatz in den oberen Klassen der Gymnasien. Neue Folge. Leipzig und Berlin 1910. B. G. Teubner. 258 S. 8°. geh. 3,40 M., geb. 4 M.

Zugrunde gelegt ist der Jahrgang 1907—1908. Verfasser hat den Rahmen, in dem er sein allseitig geschätztes Buch „Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums. Ein historisch-kritischer Versuch." 1883, 2. Auflage 1907 — gehalten hat, in dieser Arbeit insofern erweitert, als auch die Obersekunda berücksichtigt wird. Ferner werden die Realgymnasien und gelegentlich auch die Oberrealschulen herangezogen. Auch von den Themen der Facharbeiten wird eine Auswahl gegeben. — Apelt hat anderseits mit Recht darauf verzichtet, bei immer wiederkehrenden Aufgaben sämtliche Fassungen und Wiederholungen zu verzeichnen, auch wohl abgegriffene und gewissermaßen selbstverständliche Themen ganz unerwähnt gelassen. Trotzdem werden immer noch 4524 Aufsatzthemen — mit Angabe der Programmnummer — aufgezählt. Davon entfallen auf die deutsche Literatur 2260, auf die ausländische neuere Literatur 196, auf die antike

Literatur 404, auf die Geschichte 624, auf Natur, Kultur, Kunst, Religion, Schulleben und Persönliches, Reisen, Fremde und Heimat: zusammen 196, auf die Gattung „Allgemeine Themata" 586 Aufgaben. Dazu kommen noch 108 Themen für Facharbeiten, 7 Themen für „größere freie Arbeiten" und 6 „größere Themen für längere Zeit". — Man sieht, daß die literarischen Themen immer noch im Vordergrunde stehen. Im übrigen stellt Apelt fest, daß es an einer gewissen Entwicklung auf dem Gebiete der Aufsatzpraxis nicht gefehlt hat. Es ist nicht eigentlich eine Verschiebung, wohl aber eine Erweiterung des Gesichtskreises eingetreten, die bestimmten Zeitrichtungen entspricht. Schlimm, wenn es anders wäre! Meines Erachtens ist es nicht bloß vom schulpädagogischen, sondern auch vom kulturhistorischen Standpunkte aus anziehend und wertvoll, den Verlauf dieser Entwicklung, Kampf und Ausgleich zwischen dem Alten und Neuen, genau zu beobachten. Voraussetzung wäre, daß erschöpfende Übersichten, gleich der vorliegenden von Apelt, in bestimmten Zeitabständen, etwa alle fünf oder zehn Jahre, veröffentlicht würden. Wenn das Buch von Apelt schon nach dieser Richtung hin, als Stoffsammlung, höchst verdienstlich ist, so liegt doch seine kaum zu überbietende Trefflichkeit in den ungemein sachlichen und sachverständigen kritischen Erörterungen, in denen einzelne Themen oder ganze Gruppen von solchen beleuchtet und je nachdem empfohlen oder verworfen werden. — Auch dieses Buch von Apelt verdient demnach wie seine Vorgänger, mag man auch in Einzelheiten hier und da anderer Meinung sein, höchste Anerkennung und allseitige Beachtung.

Pätzolt, Friedrich, Entwürfe zu deutschen Arbeiten für Tertia bis Prima nebst einigen ausgeführten Aufsätzen. Zweite Auflage. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. 257 S. 8°. geh. 3,60 M.

194 Entwürfe, d. h. eingehende Gliederungen. 80 beziehen sich auf die deutsche Literatur, je 46 auf die lateinische und griechische Lektüre, 16 auf die neusprachliche Lektüre (die Hälfte davon auf Shakespeare), 6 auf die Geschichte. Dazu kommen 15 ausgeführte Aufsätze, größtenteils Schülerarbeiten. — Das Buch, dessen Anfänge mehr als dreißig Jahre zurückliegen, zeigt überall den erfahrenen und besonnenen Schulmann. Leser, die die alten, bewährten, aber immerhin ein wenig breitgetretenen Pfade der Aufsatzpraxis gelegentlich einmal verlassen möchten, werden sich freilich enttäuscht fühlen. Lessing, Schiller und Goethe beherrschen den Markt, soweit es sich um die deutsche Literatur handelt. Von Späteren wird bloß Geibel berücksichtigt. Verfasser bemerkt in der Vorrede, daß ihn Versuche mit sogenannten freien Themen nicht befriedigt hätten. Damit scheint er übrigens bloß sagen zu wollen, daß die Behandlung eines allgemeinen Satzes, einer Sentenz auf einer bestimmten literarischen Unterlage erfolgen müsse. Wenigstens werden einige Aufgaben dieser Art gegeben. Das ist ja auch wirklich die beste Einführung in die Bearbeitung solcher Themen, allerdings bloß Einführung. Es wird jedem Lehrer anheimgegeben werden müssen, darüber hinauszugehen oder nicht. — S. 13 und S. 224 liest man: Darlegung des Grundgedankens in Schillers „Kraniche des Ibykus". Ich halte es für richtiger, zu sagen: in Schillers Gedicht „Die Kraniche des Ibykus."

Schwahn, Walther, Deutsche Aufsätze und Dispositionen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Ansbach 1911. Fr. Seybold. 145 S. 8°. geb. 2,60 M.

Voraus geht eine kurze Anleitung zur Anfertigung von Aufsätzen, in der die „erzählende", die „erörternde" und die „beurteilende" Darstellung unterschieden und durch je ein Beispiel erläutert wird. Die 42 Themen aus der Lektüre bestreiten Lessing, Schiller, Goethe, Homer und Sophokles, abgesehen von je einem Thema aus Kleists Prinz von Homburg und Reuters Franzosentid. Shakespeare wird nicht berücksichtigt. 9 Aufgaben sind der Literaturgeschichte, 33 der Geschichte, 9 der Erdkunde entnommen, 53 sind allgemeine Themen, die sich auf das Naturleben (4), das Staats- und Wirtschaftsleben (10) und im übrigen auf das geistige und sittliche Leben beziehen. Im ganzen 138 Dispositionen und 8 fertige Aufsätze. — Verfasser erklärt im Vorwort: „Die Einteilung erfolgt stets nur nach einem Prinzip". Sehr wohl, aber der Standpunkt muß dann eben sehr geschickt gewählt werden, wenn stilistische oder logische Unzuträglichkeiten vermieden werden sollen. So heißt es S. 128 bei der Gliederung des Themas: „Ein andres Antlitz, eh' sie geschehen, ein andres" usw. unter B I „Denn vorher sieht der Täter nur die Beweggründe": a. die inneren Triebe: Zorn, Neid, Rachsucht, Habsucht, Verblendung, Leichtsinn, b. äußere Einflüsterungen, Verführung durch andere (Sündenfall), günstige Gelegenheit (Raubmorde, Diebstähle usw.). — Ja, sieht er denn das alles vorher, seine Rachsucht, seinen Leichtsinn oder gar seine Verblendung? Das ist ja gerade das Bedauerliche, daß er es nicht sieht. Unter B II heißt es dann: „Der Täter sieht die Folgen". Das stimmt, das Vorausgehende nicht. — Schillers Wort: „Wer besitzt, der lerne verlieren" usw. (S. 130) kann in seiner ganzen Tiefe nur dann erfaßt werden, wenn die Abhandlung ‚Über das Erhabene' herangezogen wird. — Auch die Behandlung des Themas „Wodurch erregt Philoktet in uns Furcht und Mitleid?" scheint mir nicht tief und eindringend genug zu sein. Wir haben Mitleid mit Philoktet und fürchten für Philoktet! Lessing hat die vom Verfasser angeführten Aristotelischen Ausdrücke ἔλεος und φόβος jedenfalls anders gedeutet. Auch die Wendung: „Durch den versöhnenden Schluß des Dramas erfolgt auch die Reinigung von Mitleid und Furcht (κάθαρσις), die Aristoteles als die Wirkung der Tragödie bezeichnet" — sagt zu wenig. Was heißt Reinigung? — Trotz dieser Ausstellungen wird das Buch Anfängern im Lehramt gute Dienste leisten.

Herrmann, Paul, Aufgaben aus dem Nibelungenlied. Leipzig 1910. Wilhelm Engelmann. 124 S. 8°. kart. 1,20 M.

Das Buch schließt sich an die ebenfalls von W. Engelmann verlegte bekannte Sammlung von H. Heinze und W. Schröder an. Es gibt I. Inhalt des N. L. (das N. L. als Drama aufgefaßt). II. Charakteristiken. III. Kulturgeschichtliche Aufgaben (das Christentum im N. L., Höfische Sitten und Gebräuche im N. L.). IV. Ethische Aufgaben (die Treue im N. L.). V. Ästhetische Aufgaben (besonders im Anschluß an Lessings Laokoon). VI. Vergleiche (Homers Gesänge und das N. L.). Dazu treten 22 einzelne Aufgaben. — Die außerordentlich fleißige und gründliche, im besten Deutsch geschriebene Arbeit kann allen, die sich mit dem

Nibelungenliede — ganz abgesehen von Aufsatzzwecken — näher bekannt machen wollen, aufs wärmste empfohlen werden.

Teetz, Ferdinand, Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten. Zwölftes Bändchen. Aufgaben aus Schillers Gedankenlyrik. Erster Teil. Leipzig 1911. Wilhelm Engelmann. 127 S. 8°. kart. 1,20 M.

Dieser erste Teil enthält „Beiträge zur Erklärung und Würdigung" der Gedichte: Die Künstler, das Ideal und das Leben, der Spaziergang, das Eleusische Fest — der Niederschlag der Vorarbeiten für die Herausgabe von Aufgaben aus den einzelnen Gedichten. — Was hier geleistet wird, verdient in Hinsicht auf Gründlichkeit, wissenschaftliche Vertiefung und sprachlichen Ausdruck die gleiche Anerkennung, die der soeben genannten Arbeit von Herrmann gezollt worden ist.

Brieg. Paul Geyer.

Rothe, Carl, Die Ilias als Dichtung. Paderborn 1910. Ferdinand Schöningh. 366 S. 8°. 5,40 M.

Die Bedeutung, die Homer für die Kultur, insbesondere die Literatur, seines Volkes gehabt hat, hat im griechischen Schrifttum viele und tiefe Spuren hinterlassen. Aber auch auf die Römer und das Mittelalter und dann wieder auf unsere Klassiker ist er von nachhaltigem Einfluß geworden. Für sein Volk war er ὁ ποιητής, für Horaz der *qui nil molitur inepte*, die großen italienischen und englischen Epiker wandeln in seinen Fußstapfen, und das alberne Urteil Voltaires „*Homère a fait Virgile, dit-on; si cela est, c'est sans doute son plus bel ouvrage*" wird reichlich aufgewogen durch die Wertschätzung, die ihm von Schiller und Goethe zuteil ward. Des letzteren Äußerung (an Schiller u. d. 29. IV. 1798): „Dieses Gedicht hat die Wunderkraft wie die Helden Walhallas, die sich des Morgens in Stücke hauen und mittags sich wieder mit heilen Gliedern zu Tische setzen", spielt auf F. A. Wolfs Prolegomena an, seit deren Erscheinen die homerische Frage „die Sisyphusarbeit der deutschen Philologie" geworden ist. Bis in die letzten Jahre haben sich die Gelehrten, und nicht die deutschen allein, zum Teil mit starken Bänden an ihrer Lösung versucht. Der Verfasser unseres Buches hat seit einem Menschenalter die Literatur über Homer, soweit es sich um die höhere Kritik handelte, in den Jahresberichten des Philologischen Vereins kritisch verzeichnet und auch in viel beachteten Einzeluntersuchungen zu dem homerischen Problem Stellung genommen. Die Zusammenfassung dieser Kritiken und selbständigen Arbeiten bildet vorläufig das vorliegende, Vahlen zum 80. Geburtstage gewidmete Buch, das die Frage beantworten will (S. 50): „Ist die Ilias in der Gestalt, die sie jetzt hat, das Erzeugnis eines wirklichen Dichters, oder verdient sie den Namen Dichtung nicht, da sie das Erzeugnis einer mehr oder minder mechanischen, vorhandenen Stoff nur ordnenden, nicht schöpferisch gestaltenden Tätigkeit ist?" — und sie zu beantworten sucht „nach Grundsätzen, die nicht nur hochangesehene Kritiker wie Haupt, Vahlen und Wilamowitz, sondern vor allem auch große Dichter selbst für die Beurteilung von Dichtungen aufgestellt haben: man soll in erster Linie eine Dichtung nicht nach den Forderungen des Verstandes meistern, sondern muß der Absicht des Dichters nachgehen, die Gründe zu erforschen suchen, die ihn gerade zu dieser

Form der Darstellung veranlaßt haben". Daß dem Dichter hier ein geschickter Anwalt entstanden ist, kann man nicht leugnen. Nicht als ob der Verfasser verkennte, was die bisherige Homerkritik geleistet hat (S. 113), als ob er blindlings zu retten suchte, was nun einmal nicht zu retten ist: er will ja auch nur „eine Versöhnung der widerstreitenden Ansichten anbahnen und die Aufgabe der homerischen Untersuchungen in richtige Bahnen lenken" (S. 354), gibt deshalb eine ganze Reihe von Versen nicht nur, sondern größeren Stücken mehr oder weniger bedingungslos preis (z. B. II, 484—785, VIII, 548, 550—2, XVI, 69—79, 84—90, 306—363, XVII, 543—592, XVIII, 356—368, 590—606, XX, 156—352, XXI, 129—210, XXIV, 181—187) und erkennt jedenfalls die Benutzung von schon umlaufenden Einzelliedern durch den Dichter an (z. B. IX, 529 ff., XI, 668—762). Aber er wehrt sich dagegen, daß man Homer „idealisiere, indem man alles, was einem mißfalle, auf Rechnung von Nachdichtern oder Rhapsoden oder Redaktoren setze" (S. 285), weist scharfsinnig den inneren Zusammenhang der Gesänge oder der Handlung, ihre Verknüpfungen nach hinten und vorn, durchgehende gleiche Technik und Charakterzeichnung nach und erreicht durch glückliche Parallelen mit altklassischen und modernen Dichtungen, daß Homer nicht versagt werde, was anderen großen Dichtern an Widersprüchen, Unebenheiten, Augenblicksmotivierungen usw. gestattet, ja von diesen ausdrücklich beansprucht worden ist. Daß unsere Ilias „das erste größere Hauptwerk ist, das eine Einheit zeigt" (S. 101), will er nachweisen, und daß dieser Einheit weder Entstehung, noch Sprache und Metrik des Gedichts, weder Wiederholungen und Widersprüche noch die verschiedenen in ihm unterscheidbaren Kulturstufen im Wege stehen; er stellt andere Grundsätze (als z. B. Kirchhoff, S. 94 f.) für die Analyse des Gedichts auf und zeigt uns einen Dichter mit individuellen Zügen, die „bewußtes dichterisches, sich weit über schlichte Volksdichtung erhebendes Schaffen" (S. 141) erkennen lassen. Die Methode — sowohl im ersten, allgemeinen Teil, wie in den folgenden Analysen der 24 Gesänge — ist musterhaft, konsequent und für Studierende vorbildlich; die Beweisführung oft geradezu spannend. Das Ganze wird zugleich ein Gang durch die neuere Homerliteratur, deren markanteste Vertreter herangezogen werden. Daß der Verfasser nicht durchweg überzeugen wird, weiß er selbst; oft werden Gefühl und Geschmack anders wollen als er: so finde ich z. B. die Häufung der Gleichnisse in XV, 605—636 (S. 276) nicht schön, so schön jedes an sich sein mag; so möchte ich Homers Verhältnis zu seinen Sagenstoffen nicht mit dem des Sophokles in seiner Elektra vergleichen (S. 354); so von dem Motiv nachträglichen Einschubs durch den Dichter nicht so häufig Gebrauch gemacht sehen u. m. a. Die Darstellung ist schlicht, klar und angenehm, die Sprache selten durch kleine Unebenheiten entstellt (z. B. S. 67 Z. 3 v. u. l. das Buch st. es; S. 198 Z. 11 l. zu entdecken glaubt; S. 202 Z. 12 l. der st. und). An Druckfehlern merke ich nur an: S. 79 Z. 7 v. u. l. ὀρέχθεον; 85 Z. 16 l. des Helden; 90 Z. 5 v. u. l. εἰς ὅ κε . . . πατὴρ ἀποῳδοῖ; 112 Z. 18 l. remontrer; 121 Z. 6 v. u. l. 446; 129 Z. 2 v. u. l. 326 und füge hinzu 300 ff.; 181 Z. 14 v. u. l. 442—44; 307 Z. 6 v. u. l. 211; 313 Z. 12 l. 208—213. Zu S. 91 (Heidnisches bei Schiller) füge als charakteristisch des Puritaners Paulet Worte in Maria Stuart: So lang die Götter meines Dachs sie schützen; zu dem angeblichen Widerspruche in der Jungfrau von Orleans (S. 85 f.) zu vergleichen Gaudigs

Wegweiser II, 164 f., der ihn leugnet; auffallende Widersprüche in Kleists Prinzen von Homburg sind V. 378 und 743, und die szenische Vorbemerkung zu I, 1 und V. 1634. Stützen könnte der Verfasser seinen Standpunkt noch durch eine briefliche Äußerung Goethes (an Schiller u. d. 6. IV. 1801) und eine ebensolche von Schiller (an Goethe u. d. 24. IV. 1797). — Der Lehrer, der die Ilias mit seinen Schülern liest, kann an Rothes Buch nicht vorübergehen; auch wo er dem Verfasser nicht beistimmt, wird er die fruchtbarsten Anregungen für seinen Unterricht empfangen. Möchte der Ilias die Odyssee recht bald nachfolgen.

Berlin. E. Grünwald.

Cauer, Paul, Die Kunst des Übersetzens. Ein Hilfsbuch für den lateinischen und griechischen Unterricht. Vierte, vielfach verbesserte und vermehrte Auflage. Mit einem Exkurs über den Gebrauch des Lexikons. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 166 S. 8^0. geb. 4 M.

Das treffliche Buch Cauers von der Kunst des Übersetzens hat nun schon vier Auflagen erlebt: ein Beweis, daß es einem Bedürfnisse entspricht. Es nennt sich ein Hilfsbuch für den lateinischen und griechischen Unterricht. Und das ist es auch. Denn bei denjenigen, die von Berufs wegen mit dem Übersetzen aus den klassischen Sprachen zu tun haben, steht es nicht anders als überall: Viele sind berufen, aber wenige sind auserwählt. Selbst der Meister der Übersetzungskunst bedarf bei der Anleitung der Jugend neben dem künstlerischen Können auch der theoretischen Klarheit, die ja nicht immer mit dem Können vereinigt ist. Diese Klarheit kann er aus Cauers Buche gewinnen. Mit noch viel größerem Nutzen werden diejenigen, die keine Meister sind, das Buch lesen, das mit begrifflicher Schärfe und sprachlicher Feinfühligkeit an einer großen Fülle von Beispielen die Gesetze der Übersetzerkunst, sofern von solchen geredet werden kann, erörtert. Der Verfasser selbst sagt hierüber S. 134: „Nicht ein System von Regeln wollten wir geben, die sich einfach und sicher überall anwenden ließen, sondern durch gewählte Beispiele eine lebendige Anschauung vom Wesen der Sprache und ihrem Verhältnis zum Denken erwecken helfen, aus der dann für jeden, der von ihr durchdrungen wäre, von selbst im einzelnen Falle ein guter Gedanke erwachsen könnte." Das Werk Cauers ist ein ernstes Buch, denn es tritt dem Schlendrian entgegen und mahnt den Leser zur Selbstkritik. Daß bei der großen Zahl von Beispielen der Verfasser nicht in jedem einzelnen Punkte Beifall finden wird, ist ja wohl selbstverständlich. Ich für mein Teil kann nicht bestimmen, wenn er S. 12 δῖα θεάων durch Göttin der Göttinnen wiedergibt. Die abgegriffene poetische Scheidemünze, die uns in dieser Wortverbindung vorliegt, hat bei Homer längst ihre ursprüngliche Bedeutung, nach der eine Göttin unter den übrigen Göttinnen als eine ganz besondere hervorgehoben werden soll, verloren. Sonst würden nicht so untergeordnete göttliche Wesen wie Kalypso und Kirke so genannt werden können.

Besonders hervorheben möchte ich den beherzigenswerten Exkurs über den Gebrauch des Lexikons durch die Schüler, sowie drei Register, welche die Brauchbarkeit des Büchleins sehr erhöhen.

Aus Abschnitt IX (Satzbau) führe ich zum Schluß hier eine Stelle an, die mir aus dem Herzen geschrieben ist (S. 126): „Man schilt gern über den schädlichen Ein-

fluß, den der deutsche Stil von der Übung des Lateinischen erfahren habe, über die schwerfälligen Perioden, in denen Gelehrte und Beamte ihre Gedanken aufzutürmen lieben. Aber man vergißt, daß das, was hier als unschöne Übertreibung erscheint, doch im Grunde eine höchst schätzbare Eigenschaft ist, und daß die Flucht vor dem einen Extrem gar zu leicht in das andere hineintreibt. Wer den Periodenbau als undeutsch zu meiden sucht, gerät in Gefahr auch die Kraft einzubüßen, die sich in ihm betätigt, jene straffe Konzentration des Denkens, die das Verwandte erkennt und verbindet, das minder Wichtige dem Wichtigen unterordnet und durch die Fügung der Sätze ein Bild der Verhältnisse zu schaffen sucht, in denen die Tatsachen ineinander greifen."

Doch ich habe schon zu viel zitiert. Der Leser greife nur nach dem Buche selbst, er wird seine Freude daran haben.

Halberstadt. L. Ehrenthal.

Jahr, W., Quellenlesebuch zur Kulturgeschichte des früheren deutschen Mittelalters. Erster Teil: Texte. Zweiter Teil: Übersetzungen und Anmerkungen. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. gr. 8°. VIII u. 232 S. und VI u. 252 S. Jeder Band: geb. 3,60 M.

Das Buch soll quellenkundlichen Übungen dienen und zugleich dem Studenten in privater Arbeit einen Weg in die historische Quellenliteratur von der Merovingischen Zeit bis zum Ende der Stauferzeit eröffnen. Es hofft, auch über die Grenzen der Universität und des engeren Faches in weitere Kreise zu dringen und in der Schule Aufnahme zu finden beim Lehrer, um seine Vorbereitung zu ergänzen und seinem Vortrag einen anschaulichen Hintergrund zu geben, beim Schüler, um ihm durch das Hinaufsteigen zu den Quellen selbst das Verständnis des Gehörten zu vertiefen und den Geschichtsunterricht lebendiger und fruchtbringender zu gestalten.

Um all diesen Zwecken zu dienen, werden in dem zweiten Teile Übersetzungen geboten, die nach Möglichkeit wörtlich sind, um eben nur die sprachlichen Schwierigkeiten zu beseitigen; zu den altsprachlichen Abschnitten sind altsprachliche Erläuterungen gegeben, weil diese für das Verständnis ausreichten.

Das Buch wird seine guten Dienste tun. Denn darüber wird man sich doch immer mehr klar, daß im Geschichtsunterricht die Hilfsbücher allein nicht genügen, da sie die volle Anschaulichkeit und den vollen Zeitton und den Zeitcharakter der einzelnen Zeitabschnitte nicht treffen können, sondern immer etwas Verblaßtes an sich haben. Sie sind wie die Pflanzen in einem Herbarium, die die lebendigen Pflanzen in der lebendigen Natur niemals ganz ersetzen können. Ein Ausschnitt aus der Quellenliteratur der mittelalterlichen Zeit, mit ruhiger Versenkung in den Inhalt, wird mehr Nutzen für historische Anschauung haben als viele lehrhafte Stunden und lange doktrinäre Vorträge. Wenn für die Klassenbibliotheken der oberen Klassen mehrere Exemplare dieses Buches angeschafft würden, so könnten diese den Unterricht beständig begleiten und beleben und häuslicher Tätigkeit eine nützliche Unterlage bereiten. Für diesen Zweck kann das Buch nicht dringend genug empfohlen werden.

Berlin. A. Matthias.

Quellen und Forschungen zur alten Geschichte und Geographie, herausgegeben von W. Sieglin, o. ö. Professor der historischen Geographie an der Universität Berlin. Heft 8. Nachtrag. Hefte 12, 17, 18, 22. Berlin. Weidmannsche Buchhandlung. 8°.

1. Die Entdeckung des germanischen Nordens im Altertum von D. Detlefsen. Heft 8 Nachtrag: Bemerkungen zur alten Geschichte der cimbrischen Halbinsel. 1909. 18 S. geh. 0,60 M.

2. Die Anordnung der geographischen Bücher des Plinius und ihre Quellen von D. Detlefsen. Heft 18. 1909. VIII u. 171 S. geh. 6 M.

3. Geschichte der deutschen Stämme bis zum Ausgange der Völkerwanderung von Dr. Ludwig Schmidt. I. Abteilung. 4. 5. 6. Buch. Heft 12. 1907. S. 233—366. 7. 8. Buch. Heft 22. 1910. S. 367—493. geh. 4,60 u. 4,20 M.

4. Die Entwicklung der spanischen Provinzialgrenzen in römischer Zeit von Franz Braun. Heft 17. 1909. geh. 5 M.

1. Im Nachtrag zu Heft 8 verwertet Detlefsen aus dem dänischen *Liber census* vom Jahr 1231 ein Verzeichnis der alten Landbezirke in Jütland und Schleswig, der Syssel und Harden, zur Erklärung einiger aus dem Altertum überlieferten Völkernamen der zimbrischen Halbinsel, zunächst Hymbersysael, das er als Cimbersyssel faßt. Außer diesem hält er weitere sieben Sysselnamen des mittleren und nördlichen Jütland für alt, nämlich Harthesysael = Harudenbezirk (?), Salingsysael = Sitz der Saballingier des Ptolemäus, Abosysael = Bezirk der Avionen Tac. Germ. 40, ferner Thythaesysael, Vaendlaesysael (der einzige im Vendsyssel erhaltene Sysselname), Omungaersysael und Lofraethsysael, diese letzten vier noch unerklärt. Die Sysselnamen des südlichen Jütland scheinen ihm jünger. Jedenfalls verdient das Heranziehen der Bezeichnung Syssel für einen Bezirk Beachtung. Ich erinnere daran, daß in Island jetzt noch die Bezirke als Sysla bezeichnet werden. Joh. Anderson „Nachrichten von Island" 1746 S. 139 Anm. gibt ausdrücklich unter Hinweis auf dänische Vorlagen an *Syslumadr* = *Toparcha* von *sysla* = *provincia, officium.* Zu Tastris (Plin. 4, 97) sei bemerkt, daß norwegisch *tass* Tatze und Wolf heißt. Sollte die Gestalt der Landzunge den Namen verschafft haben? Mit der Deutung solcher Namen müssen sich die des Nordischen (Isländischen) kundigen Gelehrten befassen.

2. Fünfzig Jahre der Forschung über die geographischen Bücher der *Naturalis Historia* des Plinius werden in gewissem Sinne durch diese Quellenuntersuchung zum Abschluß gebracht. Der Verfasser selbst bedauert, daß er die nötige Vorarbeit, eingehende Untersuchungen über die von ihm noch nicht behandelten Provinzen des römischen Reiches, nicht erledigt hat, glaubt aber mit den Ergebnissen der bisherigen Studien nicht länger zurückhalten zu sollen und tut wohl daran. Was er für den größten Teil Europas, über Afrika, den Pontus und über einige Hauptquellen des Plinius in Einzelschriften festgestellt hat, faßt er hier kurz zusammen und vervollständigt nun das Bild der Alten Welt und ihr Abbild in Plinius und

seinen Quellen. Von praktischen und patriotischen Gesichtspunkten ausgehend, betrachtet Plinius als seine Hauptaufgabe die Beschreibung der Länder des römischen Reiches und läßt daher die Behandlung der außerrömischen Gebiete zurücktreten. Demgemäß stützt er sich vornehmlich auf Werke römischen Ursprungs, hauptsächlich auf Agrippas Erdkarte, auf eine Schrift Varros über die Gliederung der Länder durch die Meere und auf statistische Übersichten in den *formulae provinciarum* (S. 25 ff.), wie Detlefsen sie in seinen ersten Arbeiten über die spanischen Provinzen bezeichnete. Nach einem Einblick in die geographische Bibliothek des Plinius stellt der Forscher Einzeluntersuchungen über die Quellen für die Geographie der europäischen, afrikanischen und asiatischen Küsten, Binnenländer und Inseln an und zieht daraus die Folgerungen für die Arbeitsweise des Schriftstellers, der im wesentlichen seine Quellen organisch verarbeitete, die meisten der von ihm genannten Schriftsteller aber nur durch Zwischenquellen kannte und den übernommenen Stoff durch neue Mitteilungen erweiterte und ergänzte. Auf die Ansichten, die A. Klotz in seinen *Quaestiones Plinianae geographicae* (1906, Heft 11 der Quellen und Forschungen) darlegt, geht Detlefsen nicht ein, weil der grundsätzliche Standpunkt eine Einigung beider Forscher ausschließt. Die streitigen Fragen müssen in Einzeluntersuchungen zur Entscheidung kommen.

3. Heft 7 und Heft 10 brachten die drei ersten Bücher der Geschichte der ostdeutschen Germanenstämme, nämlich die Geschichte der Ostgoten und die der Westgoten bis zur Begründung des tolosanischen Reiches. Dieses selbst wird im 4. Buche bis zum Jahre 507 behandelt und zwar zunächst seine äußere, dann seine innere Geschichte. Das 5. Buch ist den Gepiden, Taifalen, Rugiern, Herulern, Turkilingen und Skiren, das 6. den Lugiern gewidmet. Das 7. Buch enthält die äußere und innere Geschichte der Burgunder, das 8. die der Langobarden. In einem Anhang sind die spärlichen Nachrichten, die wir von den Bastarnen haben, zusammengestellt, die von den Griechen zuerst für Kelten gehalten wurden, nach Sitte und Brauch jedoch als Germanen erscheinen. Die Benutzung des bei aller Kürze inhaltreichen, streng kritischen Werkes erleichtert das beigefügte Sach- und Namenverzeichnis. Nicht unerwähnt bleibe, daß eine Reihe von Nachrichten, die ohne rechte Prüfung aus den Quellen in die geschichtlichen Darstellungen der Zeit der germanischen Völkerwanderung aufgenommen wurden und sich von Buch zu Buch fortschleppten, hier Richtigstellung erfahren. An Gregor von Tours haben andere schon scharfe Kritik geübt. Unter den neuen Geschichtschreibern erhält Dahn manche nicht unbegründete Zurechtweisung. Vielleicht geht aber auch Schmidt mitunter zu weit, z. B. in der verschiedenen Beurteilung des Burgunderkönigs Gundobad und des Bischofs Avitus von Vienne S. 423, wenn er jenem trotz seiner Härte gegen Godigisels Ratgeber (S. 386) wiederholt Humanität nachrühmt, des Avitus und anderer Bischöfe Liebestätigkeit (S. 384 u. 423) nicht als Menschenfreundlichkeit auffaßt.

4. Über die Geschichte der Provinzialeinteilung Spaniens, besonders über die Zeit der endgültigen Dreiteilung der Kaiserzeit an Stelle der früheren Zweiteilung sowie über die Grenzen der Provinzen und ihre Verschiebungen kam bis jetzt die Forschung zu keinem einheitlichen Ergebnis. Nun weist Braun nach, daß die Agrippakarte die Dreiteilung hatte, die im Jahre 27 v. Chr. erfolgte, und legt möglichst die Provinzgrenzen fest. Zu Varros Zeit bestand die Dreiteilung

nicht, auch nicht die spätere von Plinius überlieferte augusteische, die in die Zeit zwischen 7 und 2 v. Chr. fällt.

Münster i. W. S. P. Widmann.

Lutz' Memoirenbibliothek. Leben, Fehden und Händel des Ritters Götz von Berlichingen, durch ihn selbst beschrieben. Neu herausgegeben von R. Kohlrausch. Stuttgart. Robert Lutz. 188 S. 8°. geb. 3,50 M.

Auf die Bedeutung von Memoiren für den Geschichtsunterricht und auf ihren Wert für die Förderung der Selbsttätigkeit des Schülers hat bereits im VIII. Bande dieser Monatschrift (S. 119) Adolf Matthias bei Gelegenheit der Anzeige der Schultzeschen Memoirenbibliothek hingewiesen. Ich brauche daher auf diese Fragen nicht erst einzugehen, wenn es gilt, auf ein zweites Unternehmen derselben Art aufmerksam zu machen, das nicht minder Brauchbares enthält. Daß freilich aus der Lutzschen Memoirenbibliothek nur ein kleiner Teil der bisher erschienenen 25 Werke in die Hand des Schülers gehört, sei gleich von vornherein gesagt, unter ihnen die vorliegende Selbstbiographie Götzens, die jedem, der Geschichte lernt und lehrt, warm empfohlen sein mag; sie gehört in die Schulbibliothek der Prima. Schon der eine Umstand, daß es Götz von Berlichingens Selbstbiographie gewesen ist, die Goethe so ergriff, daß er dessen Geschichte zu dramatisieren beschloß: schon dieser Umstand beweist, daß sie doch wohl etwas in sich enthalten muß, was einen in ihren Bann zieht. Das ist weniger das Spannende des Inhalts der „Kriege, Fehden und Feindschaften" die Götz als Jüngling und Mann teils in eigener Sache, teils „für Kaiser und Könige, Kurfürsten, Fürsten und Herren, auch für gute Freunde und Gesellen in ihren Angelegenheiten" in so großer Zahl unternommen hat, daß er nicht selten schier „aus einem Krieg in den andern hineingewachsen", und die er dann als Greis erzählt hat. Sie verlaufen zum Teil ziemlich ähnlich, und nur wenige gehen über das lokal- und territorialgeschichtliche Interesse hinaus. Das Anziehende liegt vielmehr in der Persönlichkeit des Erzählers, die hinter all den Geschichten steht. Es ist der „treuherzige" Götz, der — und das ist auch von Einfluß auf die Sprache und die Form der Erzählung — nicht „in der Meinung, Ruhm oder einen großen Namen damit zu suchen oder zu erwerben", seine Erlebnisse niederschreibt, sondern um falschen Deutungen gegenüber der Wahrheit die Ehre zu geben, der sich ferner bewußt ist, stets gelebt und gehandelt zu haben, „wie es einem frommen, ehrlichen Manne vom Adel geziemt" und den der Verlauf, den dieses unruhige, mühevolle Lebenswerk für ihn genommen, zu dem Glauben gebracht hat, „daß der allmächtige Gott seine göttliche Gnade, Hilfe und Barmherzigkeit mir vielfältig hat zuteil werden lassen und mehr für mich gesorgt hat als ich selbst". „Reiten und Rauben ist keine Schande; es tun's die Besten im Lande" ist die Auffassung des ausgehenden Mittelalters; dieselbe Auffassung spricht aus jeder Seite der Selbstbiographie unseres Ritters. So wird das Bild von Götzens Leben zu einem Kulturbild vom Leben des deutschen Landadels im XVI. Jahrhundert überhaupt, als welches Gustav Freytag es längst gewertet hat. — Daß das Buch auch für den deutschen Unterricht fruchtbar gemacht werden kann, sei nur in Anmerkung hinzugefügt. Im Interesse der Benutzung durch den Schüler

ist es von Vorteil, daß Kohlrausch das Deutsch des Originals modernisiert hat; einen weiteren Vorteil, dessen Beobachtung mir für die Zukunft geradezu als notwendig erscheint, würde ich darin sehen, wenn der Leser in kurzen erklärenden Anmerkungen unter dem Text, wie die Schultzeschen Memoirenbände sie haben, über ihm unbekannte Personen und Sachverhältnisse Belehrung fände. Hoffentlich folgt der Verlag dieser Anregung.

Elberfeld. Wilh. Meiners.

Priene. Nach den Ergebnissen der Ausgrabungen der Königlich Preußischen Museen 1895—1898 rekonstruiert von Ad. Zippelius, Architekt in Karlsruhe. Aquarelliert von E. Wolfsfeld 1910. Ausgabe A ohne Stäbe 7 M.; Ausgabe B gefirnißt mit Stäben, zum Rollen 9 M.; Ausgabe C aufgezogen, gefirnißt mit Rahmen 13,50 M. — Reproduktionen der schwarzen Rekonstruktionszeichnung von A. Zippelius sind zu den gleichen Preisen erschienen. — Als Beigabe wird unberechnet geliefert Priene. Begleitwort von Dir. Dr. Th. Wiegand. Mit 18 Fig. im Text und 3 Tafeln. (28 S.)

Wer bei der altsprachlichen Lektüre oder in einer Geschichtsstunde mit seinen Schülern eine hellenistische Stadt besprechen und nach dem Grundsatze der Anschaulichkeit des Unterrichts ein geeignetes Lehrmittel zu diesem Zweck verwenden will, der wähle getrost die wohlgelungene Rekonstruktion von Priene.

An Ort und Stelle haben Architekt Zippelius und Kunstmaler Wolfsfeld ihre besonderen Studien gemacht: der eine, um bei der Zeichnung alle Ergebnisse einer streng wissenschaftlichen Forschung zu verwerten, der andere, um für die Darstellung in Aquarelltechnik Licht- und Luftstimmung zu beobachten und so die Farben der kleinasiatischen Landschaft getreu wiederzugeben.

Kein Wunder, wenn ein reizvolles, sonniges Bild der alten Kulturstätte entstanden ist, die als ein hellenistisches Pompeji Theodor Wiegand und Hans Schrader in den Jahren 1895—1898 vollständig freigelegt und in einem wertvollen Monumentalwerke „Priene“ im Jahre 1904 mustergültig beschrieben haben.

Klar und übersichtlich liegt Priene in fein abgetöntem, farbigem Bilde da. Zwischen zwei von Gebirgsbächen zerrissenen Schluchten ragt im Norden 371 m über die Stadt der Burgberg, die Akropolis, „die trotzige Marmorstirn“, „der adlerumkreiste Felsensitz“ empor, zugänglich auf einem einzigen schwindelnden Treppenpfad in Zickzacklinien. Am Fuße dieser zur neungipfligen Mykale gehörenden Felsmasse breitet sich in polygonaler Gestalt das berühmte Priene aus. In einer Länge von $2^1/_2$ km zieht sich um Burg und Stadt ein Mauerring mit 28 sägeförmigen Aussprüngen und 26 Türmen, nur durch ein westliches, östliches und südöstliches Tor unterbrochen.

Dem unebenen Gelände ist nach dem System des Milesiers Hippodamos die ganze Anlage aufgezwungen worden. Kühn die Schwierigkeiten der Natur überwindend, gewaltige Felsmassen wegsprengend und den Schutt wieder nutzbar verwendend, haben die Gründer den Abhang in vier Terrassen geteilt und in dem Ganzen nach strengem Schema acht lange, wenig ansteigende gerade Straßen

in ostwestlicher und sechzehn kürzere treppenförmig in nordsüdlicher Richtung mit rechtwinkligen Kreuzungen angelegt.

Auf der obersten Terrasse steht das Demeterheiligtum; die zweite bietet Raum dem Theater, dem oberen Gymnasium und dem von Alexander d. Gr. gestifteten Tempel der Athena Polias, der lange Zeit für den jonischen Normaltempel gehalten wurde; im Mittelpunkte der dritten prangt der Marktplatz, ein von vier Säulenhallen eingefaßtes Rechteck, dahinter das Ekklesiasterion, das theaterartige Sitzungshaus der Bürgerschaft; die untere, südlichste Terrasse wird bedeckt vom unteren Gymnasium und dem weithin schimmernden, von hohen Zypressen umsäumten Stadion.

Welche Fülle von Kunst, von öffentlichen Gebäuden in einer kleinen Landstadt von kaum 5000 Einwohnern!

Unzählige rotbedachte Privathäuser — viele im griechischen Normalstil — häufen sich gedrängt in etwa 80 Inseln oder Häuservierteln. Nordnordöstlich leuchtet einsam dem Beschauer das Klärbassin der Wasserleitung entgegen. Vor dem Ost- und Westtore sind die Nekropolen leicht zu erkennen.

Dankenswert ist fürwahr die Anregung, die Geheimrat Theodor Wiegand zur Herstellung dieses lehrreichen Bildes im Interesse der Schule gegeben hat, mit dem Hinweis auf ein Urteil des bekannten Kunstkritikers Fr. Naumann: „Das gut gesehene Bild eines geschichtlich bedeutsamen Gegenstandes ist mindestens so sehr geeignet, den Inhalt einer ernsten Unterrichtsstunde zu bilden, wie eine Ode von Horaz oder ein Brief des Cicero."

Ebenso dankenswert ist das treffliche Begleitwort, das Wiegands gewandter Feder entstammt. In gedrängter Kürze enthält es wohl einen Auszug aus dem oben erwähnten Prachtwerke „Priene" und erleichtert dem Lehrer die Erklärung, dem Leser die Betrachtung des schönsten Stadtbildes aus hellenistischer Zeit.

Ja, noch mehr! Im Geiste durchwandern wir beim Lesen unter der bewährten Führung des besten Kenners von Altpriene Straßen und Plätze, bewundern mit ihm die herrlichen Bauten und sehen die lebensprühende Stadt von ernsten und heiteren Bewohnern bevölkert, die als rührige Bürger daheim oder als gewiegte Diplomaten oder fromme Priester des Poseidon Helikonios draußen einzig und allein dem Gemeinwohl dienten.

Der Wert dieser überaus fesselnden Schrift wird noch erhöht durch die Beigabe von drei Tafeln — das alte Priene in schwarzer Rekonstruktionszeichnung, die Akropolis im jetzigen Zustande und ein Plan der Unterstadt nebst Plan der Gesamtlage — und durch eine feinsinnige Auswahl geeigneter Textbilder. Erwähnenswert sind: Ein Blick von der Mykale auf die Mäanderebene, der Brunnen vor dem Westtore, Pläne des Marktes, des Rathauses, ein Blick in den Sitzungssaal, das Gebälk des Athenatempels, die Rekonstruktion eines Hauses, eine Jünglingsstatuette, eine Mädchenbüste und *last not least* der pausbäckige, verschmitzte Schusterjunge als Karikatur eines Dornausziehers.

In summa: Rekonstruktion von Priene und Begleitwort, zwei Meisterstücke in Wort und Bild, zu Nutz und Frommen der Schule geschaffen, verdienen die wärmste Empfehlung und die weiteste Verbreitung.

Montabaur. Melchior Thamm.

Birt, Theodor, Aus der Provence, Reiseskizzen. Berlin W. 57. 1911 Verlag der deutschen Bücherei, Otto Koobs. 168 S. 8°. 1 M.

In dem vorliegenden Hefte schildert der Marburger Professor eine fünfwöchentliche Herbstreise, die ihn im Jahre 1905 durch die ansehnlichsten Plätze der Provence führte. Gern folgen wir seiner Leitung durch das behagliche Kleinstadtleben von Dijon nach Lyon, der Großstadt der Arbeit, dem zweiten Rom für die römischen Kaiser, und nach Avignon mit seiner Burg, dem zweiten Rom für die Päpste. Vaucluse, die Heimat Petrarcas, Orange, Arles und Nimes, reich an altklassischen Erinnerungen und großartigen Monumenten, St. Remys, in dessen Nähe Frederi Mistral, der Homer der modernen Provence, haust, Les Baux, die abenteuerliche Felsenstadt, Aigues Mortes und schließlich Marseille nebst der Riviera tauchen vor uns empor. Das sind nicht Reiseschilderungen gewöhnlichen Zeitungsstils; Birt bleibt sich immer gleich: amüsant plaudernd, geistreich spöttelnd, voll kapriziöser Einfälle, doch immer anregend, nie langweilig, mit dem Auge des Dichters und mit dem Herzen des feinsinnigen Ästheten, des Vielgereisten und vielseitig Gebildeten die Welt und was in ihr ist, schauend, ob er nun seine kleinen Wanderabenteuer zum besten gibt, oder die stimmungsvollen Reize der südlichen Landschaft malt oder ob er von dem Hauptzweck seiner Reise berichtet — in dem Menschenschlag der Gegenwart dem Griechentum der Antike nachzuspüren. Gerade nach dieser Richtung hin sind seine Beobachtungen besonders anziehend.

Lüdenscheid. Max Georg Schmidt.

Island in Vergangenheit und Gegenwart. Reise-Erinnerungen von Paul Herrmann. III. Teil. — Zweite Reise quer durch Island. Mit 29 Abbildungen im Text, einem farbigen Titelbild und einer Übersichtskarte der Reiserouten des Verfassers. Leipzig 1910. W. Engelmann. X u. 312 S. gr. 8°. geh. 7 M.

Dank der Anregung des tatkräftigen Förderers so vieler wissenschaftlichen Unternehmungen und Forschungen, des „zu früh verewigten" Ministerialdirektors Exzellenz Dr. Althoff, und der Unterstützung des Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten konnte der Verfasser zum zweitenmal „das trotzige Ende der Welt" besuchen. Obwohl das Buch den Schlußband des großen Werkes über das feuerdurchglühte Eisland bildet, ist es doch auch wieder ganz selbständig, insofern die Reisebeschreibung den Leser über die sturmumbrausten Höhen, durch die öden, wegelosen Lavawüsten, vorüber an den grünen Mooren zu den Stätten der lebenden Sagen führt. Man versteht es beim Lesen recht wohl, daß der wundersame Zauber der „*Ultima Thule*" den Besucher trotz aller Reisestrapazen fesselt, und es dürfte nicht wundernehmen, wenn das Buch manchen, dem die Mittel zu Gebote stehen, zur Fahrt dorthin verlockt. Ihm wird das Werk ein wertvoller Ratgeber und Führer, ein zuverlässiger Geleiter und lieber Begleiter sein, ihm ist vornehmlich das erste Kapitel „Rund um Islands Küsten" gewidmet, allen Lesern aber bietet es reiche Belehrung und mannigfachen Genuß, weil bald der Gelehrte, bald der Mensch berichtet und beide in dem schlichten, anziehenden Tone der Wahrheit. Auf S. 88 ff. erfahren wir auch die wahrscheinliche Ursache des Todes der beiden Forscher Dr. von Knebel und Rudloff. Am 10. Juli 1907

ruderten sie mit undichtem Faltboot aus Segeltuch über den Askjasee. Nach der begründeten Vermutung des Führers Ögmundur, des jetzigen Rektors der Schule in Hafnarfjördur, ging wohl ein Bergsturz nieder in den See, der so zum Grabe der allzukühnen Männer wurde. In „Isafold, Reisebilder aus Island" (Berlin 1909), hat Ina v. Grumbkow dem Berliner Gelehrten, ihrem Bräutigam, ein würdiges Denkmal errichtet. Die geschäftige Saga aber webt schon ihre Nebelschleier um die Verunglückten, denen Islands Schwäne die Totenklage singen. Den eigentlichen Schwanengesang hörte Herrmann nur ein einziges Mal in der dämmernden Frühsommernacht bei Bordeyri. Aus der Ferne klang er wie verworrene Glockentöne (S. 163). So dringen zu uns die seltsamen Sagas, die in den Übertragungen „die eigenartige Schönheit und herbe Lebenswahrheit" der Originale ahnen lassen, und wir verstehen die Sehnsucht des Erzählers.

Münster i. W. S. P. Widmann.

Feldhaus, F. M., Ruhmesblätter der Technik von den Urerfindungen bis zur Gegenwart. Mit dem Bildnis Leonardo da Vincis und 231 Abbildungen und Tafeln nach den Originalen. Leipzig 1910. Fr. Brandstetter. 631 S. geh. 8 M., geb. 10 M.

Aus dem an Umfang wie an amüsanten und kuriosen Dingen so überaus reichen Buche der Erfindungen hat der Verfasser des vorliegenden Werkes einige Blätter ausgewählt, die er wohl mit Recht als Ruhmesblätter der Technik bezeichnet. Sie sind allerdings etwas willkürlich zusammengestellt, nicht nach sachlichen Gesichtspunkten, sondern anscheinend so wie es die Vorarbeiten des Verfassers geboten sein ließen. Die Werkzeuge der Alten und ihre gewaltigen Leistungen, die mannigfachen Arten der Kriegswaffen, die Wasser- und Windmotoren wie auch die kalorischen Kraftmaschinen, die Verkehrsmittel und schließlich die verschiedenen Einrichtungen zur Übermittlung von Worten und Gedanken sind zwar gewiß Erfindungen, deren geschichtliches Werden und Gestalten der Nachforschung wert sein dürfte, doch stehen sie in einem nicht leicht erkennbaren Zusammenhange zueinander und stellen doch auch nicht gerade den Höhepunkt in dem Wunderbaue der Technik dar. Und dieselbe feuilletonistische Willkür macht sich wie bei der Auswahl so auch bei der Ausarbeitung der einzelnen Kapitel geltend und gereicht dem sonst fleißigen Werke nicht zum Vorteil. Jedenfalls wird das in dem Titel gegebene Versprechen, daß der Leser von den Urerfindungen bis zur Gegenwart geführt werden soll, in den Einzeldarstellungen nicht erfüllt. Meist geht der Verfasser allerdings bis zu den unsicheren Mitteilungen griechischer und römischer Schriftsteller zurück, bald aber läßt in den einzelnen Abschnitten die Intensität der Darstellung nach und schließlich werden dann die neuzeitlichen Leistungen, die doch erst recht den Ruhm der Technik begründeten, mit einigen allgemeinen Reflexionen abgetan. Nichtsdestoweniger ist das, was der Verfasser an wertvollem Material so eifrig gesammelt hat, des Lesens wert, doch bietet es schon durch die Wiedergabe zahlreicher älterer Originalabbildungen mehr kulturhistorischen als fachwissenschaftlichen und technischen Wert. Für die Hand des Lehrers wird noch immer Darmstaedters „Handbuch zur Geschichte

der Naturwissenschaften und der Technik", für die Schülerbibliothek das leider etwas veraltete „Buch der Erfindungen" von Samter vorzuziehen sein.

Berlin. J. Norrenberg.

Pohle, Joseph, Die Sternenwelten und ihre Bewohner. 6. Aufl. Köln 1910. J. P. Bachem. 539 S. 8°. brosch. 8 M., geb. 10 M.

Der Verfasser will die gebildete Welt „für die schöne Wissenschaft der Astronomie lebhaft interessieren". Er benutzt dabei als anlockende Methode die Anlehnung der modernen Ergebnisse an die Hypothese von „Astralgeschöpfen" wie eine „Art von Staffage". Das Werk stellt die wissenschaftlichen Ergebnisse im ganzen einwandfrei dar, wenn der kundige Leser ja auch ständig den Nichtfachmann herausfühlt. Auch sickert doch so viel von jenem unwissenschaftlichen Problem der „Bewohnbarkeit der Welten" in die Darstellung, daß das Buch kein rein astronomisches mehr bleibt: spekulative Philosophie und Theologie, speziell katholische Theologie können mit Recht Anspruch darauf erheben, daß Pohles Werk mehr oder ebenso in ihren Bücherschatz eingeordnet wird wie in die Bibliothek eines Astronomen. Allen Laien, die zur Spekulation neigen, und besonders denen, die erkennen möchten, daß kein Ergebnis der Astronomie mit katholischem Christentum und wahrer Frömmigkeit in Widerspruch steht, kann das Werk empfohlen werden.

Leider hat der Verfasser einige Härten des Ausdrucks nicht beseitigt, die trotz ihrer geringen Zahl doch stören. „Derselbe" und seine Angehörigen sind in der Bedeutung von „*is*" sogar aus der Amtssprache verbannt. Ein feinfühlender Schriftsteller wird sie vermeiden. Bei Pohle findet man sie recht häufig. Eine große Zahl von Fremdwörtern hätte sich ausmerzen lassen, zumal bei einem Buch, das sich an Laienkreise wendet. So sagt Pohle mehr als einmal „Eklipse", „Dignität", „Radiationen", „Distorsion", „Index" und viele andere statt der oft so naheliegenden deutschen Ausdrücke. Bei Zitaten aus anderen Schriftstellern muß man lieber auf das Zitat verzichten, als Härten in sein Buch aufnehmen. Wenn Ule sagt, Kopernikus vollbrachte „eine kühne, aber gefahrvolle Tat", braucht Pohle diese Stelle nicht gerade herauszuziehen.

Dillenburg, Nassau. Franz Rusch.

Säger, Albert, Der menschliche Körper, dessen Bau, Lebensverrichtungen und Pflege. Karlsruhe 1910. J. Lang. X u. 160 S. 8°. geb. 1,50 M.

Das Buch verquickt nicht, wie es sonst in Schulbüchern das Gewöhnliche ist, die Besprechung des Baues und der Verrichtung der Organe, jeder Abschnitt enthält vielmehr getrennt einen anatomischen und einen physiologischen Teil, in einem dritten Teil folgt jedesmal das Wichtigste aus der Hygiene. Eine solche Anordnung ist nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen, freilich führt der Verfasser — begreiflicherweise! — die Trennung nicht ganz scharf durch. Eine gewisse Reichhaltigkeit ist anzuerkennen, besonders in den physiologischen und hygienischen Abschnitten. Kurze Zusammenstellungen der wichtigsten gesundheitlichen Vorschriften machen diese noch eindringlicher. Ein Vorzug des Buches ist das aus-

führliche Kapitel über Nahrungsmittel, das auch eine Tabelle über den Nährwert der Nahrungsmittel gibt. Im Anhang behandelt der Verfasser die Gefahren des Alkoholismus, bespricht das Wesen ansteckender Krankheiten und gibt Anweisungen für die erste Hilfeleistung bei Unfällen.

Zeigt das Buch so nach mehreren Richtungen hin einen modernen Geist, so ist der Verfasser in seiner Zimperlichkeit gründlich unmodern. Wir naturwissenschaftlichen Lehrer glauben im modernen erzieherischen Sinne zu wirken, wenn wir durch unbefangene Behandlung von Themen, die dem Ungeschickten heikel erscheinen, die Schüler zur Harmlosigkeit zu erziehen streben. In der ausführlichen Aufzählung der äußeren Teile des Rumpfes wird das Gesäß übergangen, was natürlich sofort auffällt, und die Schwanzwirbel macht die Zimperlichkeit zu Endwirbeln.

Dem pädagogischen Geschick des Verfassers, daß sich in der Anlage des Buches in manchen Punkten zeigt, steht leider nicht das entsprechende fachliche Wissen zur Seite. Der Verfasser stellt sich in schlimmster Weise als Nichtfachmann bloß. Daß manche Abschnitte durch die Anordnung einen Mangel an gründlicher Durcharbeitung verraten, ginge noch an, auch manche Schiefheiten und Unklarheiten könnte man sich gefallen lassen. Was soll man aber dazu sagen, daß das Buch, besonders in den anatomischen Teilen, geradezu von Fehlern wimmelt? An Stelle weiterer Worte einige Proben. Das Wort „Protoplasma" wird mit „Zellstoff" übersetzt (S. 10), alle Knochen sollen aus Knorpeln entstehen (S. 13), Kron- und Stirnnaht hält der Verfasser für dasselbe (S. 14). Die Fontanellen nennt er knorpelige Bänder (S. 15), auf derselben Seite läßt er die Nasenflügel an den Nasenmuscheln befestigt und die Nasenscheidewand nur vom Vomer gebildet sein, auf derselben Seite schließlich fehlt in der Beschreibung des Zahnes das Zement. Die Wurzel der Backenzähne wird allgemein als gabelig beschrieben (S. 16), die Nervensubstanz soll aus Röhrchen und Zellen bestehen (S. 51), das Weiße im Auge ist nach der Angabe auf S. 53 die Bindehaut, die Iris hat ihre Lage zwischen Corpus striatum und Cornea usw. Woher hat der Verfasser nur all diese Dinge? Aus den Büchern, die er, um seine Studien zu beweisen, anführt, doch gewiß nicht. Wem diese Fehler etwa noch geringfügig erscheinen sollten, der dürfte durch die folgenden beiden Stellen überzeugt werden, die ich zum Schlusse noch dem Buche entnehme. Auf S. 147 steht schwarz auf weiß, daß das Sumpfgas das Wechselfieber erzeugt, und weiter, daß die bei der Fäulnis sich bildenden (!) mikroskopischen Pilzchen mit der Luft eingeatmet werden und gefährliche Krankheiten erzeugen können. „Solche Bakterien (also die bei der Fäulnis sich bildenden! D. Ref.) werden als Ursache ansteckender Krankheiten (Typhus, Cholera, Tuberkulose, Diphtherie u. a.) angesehen . . ."

Kann man ein Buch, das solche Verkehrtheiten enthält, zur Einführung in einer höheren oder niederen Schule empfehlen? Würde diese Empfehlung angesichts der angeführten groben Mängel noch Geltung haben? Obendrein ist dieses Buch nicht ein Versuch, sondern erscheint in vierter „vermehrter und verbesserter" Auflage.

Görlitz. Georg Klatt.

Zepf, K., Experimentelle Einführung in die Grundlehren der Chemie mit besonderer Berücksichtigung ihrer Anwendungen im täglichen Leben nebst kurzen Anleitungen zum Anstellen von Schulversuchen mit einfachen Hilfsmitteln. Lehrbuch für die Hand von Lehramtskandidaten. Mit 66 Abbildungen. Karlsruhe i. B. 1910. G. Braunsche Hofbuchdruckerei und Verlag. XVI u. 392 S. 8^0. geb. 5 M.

Der allgemeine Titel und namentlich der Zusatz Lehrbuch für die Hand von Lehramtskandidaten erwecken die Vorstellung, als ob in dem vorliegenden Buche dem angehenden Chemielehrer bis dahin im wesentlichen unbekannte theoretische und praktische Unterweisungen geboten würden. Davon kann jedoch, mindestens nach der theoretischen Seite hin, keine Rede sein, da die Anforderungen, welche z. B. in Preußen an den vollberechtigten Chemielehrer in der Staatsprüfung gestellt werden, derart sind, daß er den in dem Buche behandelten theoretischen Stoff völlig beherrschen muß. Auch über die Methode, nach welcher der für den Schulunterricht in Betracht kommende Stoff den Schülern darzubieten ist, soll der junge Lehrer bei uns während seiner beiden ersten praktischen Dienstjahre durch erfahrene Lehrer hinreichende und zweckdienliche Unterweisung erhalten. Eine weitere, wesentliche Unterstützung findet er in den besseren chemischen Lehrbüchern und Leitfäden, die an unseren höheren Lehranstalten in Gebrauch sind. Sonach könnte man das vorliegende Buch für überflüssig halten. Aus dem Vorworte erfahren wir jedoch, daß der Verfasser, welcher als Professor an der Großherzoglichen Baugewerkschule in Karlsruhe wirkt, zunächst die zukünftigen Chemielehrer an gewerblichen Anstalten im Auge hat. Diese will er durch sein Buch in den Stand setzen, die im praktischen Leben sich allerorts abspielenden chemischen Vorgänge zu verstehen und in ihrer Bedeutung für das tägliche und wirtschaftliche Leben zu würdigen und von einem erweiterten Gesichtspunkte aus zu überblicken. Diesem Zwecke wird das Buch zweifellos gerecht, da der Verfasser infolge seiner reichen praktischen Erfahrung und Betätigung in der Lage ist, alles das, was der Kandidat während seiner Studienzeit gelegentlich gehört hat, zweckdienlich zu gruppieren und an geeigneter Stelle hervorzuheben.

Da es dem Referenten in erster Linie darum zu tun ist, den Inhalt und den Zweck, dem das vorliegende Buch dienen soll, zu skizzieren, so kann, insbesondere auch aus Rücksicht auf den ihm zu Gebote stehenden Raum, von der Aufzählung stilistischer und sachlicher Ausstellungen im einzelnen hier Abstand genommen werden. Nur im allgemeinen sei bemerkt, daß einerseits verschiedene Abstriche und Kürzungen dem Werte des Buches nur förderlich sein dürften, und daß andererseits, trotz der Fülle des Gebotenen, hier und da doch noch wichtige Angaben und Erläuterungen vermißt werden.

Der Verfasser behandelt auf S. 1—227 die anorganische, auf S. 229 bis 348 die sogenannte organische Chemie und bespricht auf S. 349—355 die hauptsächlichsten analytischen Reaktionen mit Einschluß derjenigen einiger organischen Säuren. In der anorganischen Chemie sind die Nichtmetalle bezüglich ihrer Gewinnung, Eigenschaften und Anwendungen sehr ausführlich, die Leichtmetalle ziemlich dürftig und die Schwermetalle als solche überhaupt nicht berück-

sichtigt. Einer verhältnismäßig eingehenden Behandlung erfreut sich dagegen die organische Chemie, deren Bedeutung für das tägliche und wirtschaftliche Leben in größerem Umfange gewürdigt wird. Als besonders bemerkenswert sind noch die chemisch-physikalischen Aphorismen, hervorzuheben deren Inhalt durchweg auch im chemischen Unterrichte unserer höheren Lehranstalten Berücksichtigung verdient, sowie zwei Verzeichnisse der notwendigsten Chemikalien und Apparate mit Angabe der Preise. Da das Buch im übrigen auf dem Boden der modernen physikalischen Chemie steht und eine Fülle zweckdienlicher Angaben und beachtenswerter Winke, insbesondere auch in experimenteller Beziehung, enthält, so kann es der Aufmerksamkeit der einschlägigen Kreise empfohlen werden.

Charlottenburg. K. A. Henniger.

Nathanson, A., Tier- und Pflanzenleben des Meeres. Leipzig 1911. Quelle und Meyer. 128 S. geb. 1,25 M.

In dem vorliegenden Bändchen der Sammlung „Wissenschaft und Bildung" behandelt der Verfasser in großen Zügen die Ergebnisse der modernen Meeresforschung. Er bespricht zunächst die Verteilung der Tiere und Pflanzen im Meere in ihrer Abhängigkeit von Licht, Druck, Temperatur usw. und die Entdeckung von dem Vorkommen einer Tiefseefauna beim Auffinden eines Bruches des Mittelmeerkabels im Jahre 1860. Die dann folgende Schilderung der Methoden der ozeanischen Forschung schließt sich eng an das bekannte Werk von Jules Richard an. und ist mit einer Anzahl hübscher Abbildungen, die gleichfalls ersterem entnommen sind, versehen. Weiterhin werden die Meerespflanzen in ihrer eigenartigen Anpassung an das Wasserleben behandelt, dann die Lebensbedingungen und Lebensweise der schwebenden Meeresorganismen, der Bau der Meerestiere und ihre Lebensweise, schließlich die Entwicklung und die Wanderungen der Seetiere. Das Bändchen liest sich gut. Der Verfasser hat mit Recht weniger auf die Schilderung einer möglichst vollzähligen Menge von Einzelheiten Wert gelegt als auf das Bestreben, diese Einzelheiten von allgemeinen großen Gesichtspunkten aus zu betrachten. Er zeigt, daß das reiche Leben, das alle Schichten des Meeres bevölkert, in seiner Existenz vor allem abhängig ist von den physikalischen Bedingungen und Verhältnissen seiner Umgebung.

Köln. O. Janson.

Bertel, Rudolf, Anleitung zu den botanischen Schülerübungen an Mittelschulen und verwandten Lehranstalten. Wien und Leipzig 1911. Alfred Hölder. II u. 32 S. kl. 8^0. geh. 0,50 M.

Die „Anleitung" gliedert sich in 1. Mikroskopierübungen, 2. Physiologische Versuche, 3. Pflanzenphänologische Beobachtungen und 4. Schlußwort.

Einen sehr großen Raum im Rahmen dieser kleinen, für die Hand des Schülers bestimmten Broschüre nehmen die Erörterungen über Mikroskope, sowie die Abbildungen von optischen Instrumenten und Systemen ein. Sie hätten zugunsten der anderen Abschnitte, in denen der einzelne Stoff manchmal etwas zu kurz kommt, auf einige kurze Angaben beschränkt werden können. Vor allem ist die speziell

für das Reichertsche Mikroskop bestimmte, ausführliche Tabelle der Vergrößerungen von 10—2000 entbehrlich, da der Effekt von Okular und Objektiv doch bei jedem Mikroskope wechselt und übrigens bei den verschiedenen Systemen angegeben zu sein pflegt. Sehr wichtig und lohnend erscheint mir dagegen im ersten Abschnitte die Anleitung zum Zeichnen des projizierten Bildes ohne Zeichenapparat: „Man legt ein Stück Zeichenpapier neben den Fuß des Stativs auf eine etwas erhöhte Unterlage. Blickt man nun mit dem linken Auge ins Mikroskop, mit dem rechten Auge auf die Papierfläche, so projiziert sich das ganze Gesichtsfeld samt dem Objekt auf die letztere." Abgesehen von dem Werte dieses Verfahrens für die Vergleichbarkeit der Größenverhältnisse gewöhnt sich der Schüler von Anfang an daran, das rechte Auge offen zu halten und zu beschäftigen, statt es, wie bei Anfängern üblich, zu schließen.

Die Auswahl der mikroskopischen Objekte ist die übliche, wobei aber anerkennenswerterweise die heiklen Schnittpräparate nicht zu stark hervortreten.

Der 2. Abschnitt bringt viele aus „Detmer" und „Oels" bekannte physiologische Versuche, bei denen manche eigene praktische Modifikation getroffen wurde. Hinsichtlich des sehr eingehend behandelten Teiles über bakteriologische Arbeiten als Schülerübungsmaterial bin ich jedoch einer Meinung mit W. Heering, der hierüber in seiner Abhandlung „Über den Unterricht in der Naturbeschreibung und Biologie"*) sagt: „Diese (Kulturversuche) gehören auf die Universität. Das Ergebnis steht zu der aufgewandten Zeit in keinem Verhältnisse." Für Demonstrationen des Lehrers ist das Gebiet natürlich sehr fruchtbringend, aber schon hierzu gehören, wie der Fachmann weiß, viel Mühe, Geschick und großer Zeitaufwand.

Das folgende Kapitel leitet zu pflanzenphänologischen Beobachtungen an. Der Verfasser erklärt den Ausdruck Pflanzenphänologie als „jenen Zweig der Botanik, der den Eintritt der für das Pflanzenleben wichtigen Entwicklungsphasen zeitlich feststellt" und hat mit dem Hinweis auf dies Gebiet meines Erachtens einen sehr glücklichen Griff getan; denn der Schüler vermag durch diese ständige Kontrolle an einer Reihe von lebenden Objekten auch außerhalb des Unterrichts selbständig während des ganzen Jahres eine Menge zur Ergänzung und Vertiefung des biologischen Unterrichts nützlicher Beobachtungen auszuführen. Übrigens ist diese Methode auch geeignet für die unteren und mittleren Stufen. Hier eine kurze Skizze dieser biologischen Buchführung: Der Schüler legt sich eine Tabelle mit mehreren Rubriken für Name, Blatt, Frucht, Blüte usw. an und beobachtet nun an etwa fünf im Freien an verschiedenen Standorten wachsenden Objekten alles, was ihm bemerkenswert erscheint, z. B. Eintritt des Laubfalles, Ansatz der Winterknospen, Schutzeinrichtungen gegen Kälte und Nässe, Blattentfaltung, Blüte usw. usw. Wichtig sind dabei die Notizen über Witterungsverhältnisse und Charakter des Standortes, so daß die am Schlusse auszuführenden Vergleiche interessante Aufschlüsse über Wirkung von Temperatur, Licht und Feuchtigkeit auf die beobachteten Pflanzen geben.

*) Monatschrift für höhere Schulen, X. Jahrgang, 6. Heft, S. 295.

Der 4. Abschnitt, das „Schlußwort", weist auf die Wichtigkeit des Pflanzenbestimmens hin und nennt einige hierzu verwendbare Schulfloren. Verfasser empfiehlt auch die Anlegung eines Herbars, betont aber, — und damit charakterisiert er die meines Erachtens einzig mögliche Form eines Herbars — daß es nicht der Sammelwut dienen solle, sondern nur biologisch interessante Objekte, Seltenheiten und Charakterpflanzen bestimmter Gebiete zu beherbergen habe.

Wie schon zu Anfang angedeutet, hätten die Abschnitte über mikroskopische und physiologische Übungen etwas genauere Anleitungen enthalten können. Dies gilt besonders für den physiologischen Teil. Der Fachmann weiß, wie schwierig oft noch so einfach scheinende physiologische Versuche auszuführen sind und von wie geringfügig erscheinenden Kleinigkeiten das Gelingen oft abhängt. So ist denn in einer für die Hand des Schülers bestimmten Anleitung unbedingt eine größere Ausführlichkeit dringend zu wünschen. Verfasser sagt beispielsweise S. 17: „Nun stelle man sich 200 ccm Rohrzucker-Pepton-Gelatine her . . . . ."; und weiter unten: „. . . . . und filtriere in diese (20 Eprouvetten) die beiden Nährlösungen (Gelatine)"; und endlich: „Bei der Abkühlung muß die Gelatine durchsichtig sein und erstarren." Das sind Angaben für den erfahrenen Laboranten, aber nicht für Schüler; denn die Bereitung der Nährgelatine und ihre Filtration (etwa durch Heißwassertrichter) bieten manche Schwierigkeit. Ein anderes Beispiel für nicht ganz einwandfreie Anleitung sei aus Seite 21 herausgegriffen: Bei dem bekannten Experiment der Sichtbarmachung des Wurzeldruckes wird angegeben, an der Schnittfläche der dicht über dem Erdboden abgeschnittenen Pflanze ein dünnes Steigrohr (evtl. Quecksilbermanometer) zu befestigen. Da die nebenstehende Abbildung merkwürdigerweise eine ganz andere Apparatur, als angegeben, zeigt, so wird der Schüler wohl erst nach einigen mißlungenen Versuchen auf die richtige Art der Befestigung kommen, die bekanntlich einen vollkommen hermetischen Abschluß ringsherum bilden muß. Kurz, mit einigen anleitenden Worten könnte viel Zeit gespart werden. Man könnte einwenden, die weiteren Erörterungen blieben dem Lehrer überlassen; aber, wo bleibt dann die Erleichterung, die der Lehrer durch die „Anleitung" laut Vorwort haben soll.

Alles in allem ist das Büchlein jedoch für den Fachmann recht bemerkenswert, bietet bei sachgemäßer und verständiger Anordnung eine Fülle von Material zur Auswahl und wird daher — nicht zum mindesten auch wegen seines billigen Preises — seinen Weg in den ihm bestimmten Wirkungskreis finden.

Duisburg-Meiderich. Richard Fischer.

Schneidemühl, Georg, Handschrift und Charakter. Ein Lehrbuch der Handschriftenbeurteilung. Auf Grund wissenschaftlicher und praktischer Studien bearbeitet. Mit 164 Handschriftenproben im Text. Berlin 1911. Th. Griebens Verlag. gr. 8°. XIV u. 318 S. brosch. 10 M. geb. 11 M.

Der von Kuhlmann in dieser Monatschrift XI, S. 75 enthaltene Aufsatz über die Notwendigkeit einer Reform des Schreibunterrichts, der ja leider von den höheren Schulen etwas stiefmütterlich behandelt wird, gibt mir Gelegenheit, auf ein Buch hin-

zuweisen, das es verdient, auch im Zusammenhang mit jener Reformfrage in weiteren Kreisen bekannt zu werden, um so mehr, als wissenschaftliche Zeitschriften das Buch unverdienterweise einer Besprechung nicht für würdig erachtet haben und als ganz zweifellos die Wissenschaft der Graphologie in den letzten Jahrzehnten einen unverkennbaren Aufschwung genommen hat. Es scheint, als ob die Herrschaft der charakterlosen Schreibmaschine uns mahnt, doch die charaktervolle Handschrift etwas mehr zu beachten. Wer an der Wissenschaft der Graphologie naserümpfend vorübergeht, macht sich die Sache leicht. Schon der Geist unserer Sprache, der von „charakteristischer" Handschrift spricht, sollte ihn stutzig machen und ihm die Frage nahelegen, ob nicht doch zwischen Handschrift und Charakter und zwischen Handschrift und Lebenseindrücken gewisse Beziehungen bestehen und ob nicht, ebenso wie in den Linien und Furchen des Gesichts, in den Linien und Furchen, welche die Hand auf dem Papiere zieht, sich ein Stück des menschlichen Charakters widerspiegelt für denjenigen, der auf diesem Gebiete jahrelangen Studien sich gewidmet hat. Jedenfalls bin ich erstaunt gewesen, wie Professor Schneidemühl aus meiner Handschrift eine Fülle von Schlüssen gezogen hat, die sich bei objektivster Selbstprüfung als zutreffend erwiesen. Diese Schlüsse hier mitzuteilen, werde ich mich hüten; jedenfalls aber möchte ich aus dem reichen Inhalt des Buches folgende Hauptabschnitte nennen: Geschichtliches, wissenschaftliche Grundlage der Lehre von der Handschriftenbeurteilung, Einwände gegen die Handschriftenbeurteilung, pathologische Handschriften, Bedeutung und Aufgaben der Lehre von der Handschriftenbeurteilung für die Wissenschaft und für das Leben, Schriftenvergleichung, Methode der wissenschaftlichen Forschung, allgemeine Grundlehren der Handschriftenbeurteilung, Handschriften gebildeter und ungebildeter Personen, Handschriften der Verbrecher, männliche und weibliche Handschriften, das Alter der Schreibenden, Kinderhandschriften, Handschriften der verschiedenen Völker, Handschriften verschiedener Zeitalter, Grundzüge des praktischen Verfahrens für die Ermittelung der wichtigsten Charaktereigenschaften, über die Bedeutung wichtiger Merkmale der Handschrift, die Gestalt der Buchstaben, die Handschriftenmerkmale einiger wichtiger Charaktereigenschaften. Das sind interessante Kapitel, in denen auch der ungläubigste Thomas viel Anregendes finden kann. Auch für die Pflege der Schrift in der Schule bietet sich viel Nützliches und für das Interesse an den Handschriften bedeutender Persönlichkeiten. Vor allem wird das Buch auch Autographenfreunden manche genußreiche Stunde bereiten.

Berlin. A. Matthias.

III. Sprechsaal.

Prof. Dr. E. Grünwald, Berlin, schreibt:

Zu Kleists Prinzen von Homburg II, 2, 485.

„Shakespeare war der Boden, der ihn genährt hat", sagt W. Herzog von Kleist in seiner neuen Biographie des Dichters (S. 475), macht auch öfter auf technische, gedankliche, ja wörtliche (z. B. 217) Reminiszenzen an sein großes Vorbild

bei ihm aufmerksam. Daß, wie Meyer im Sprechsaal des vorigen Heftes will, auch in der oben bezeichneten Stelle eine solche vorliegt, bezweifle ich, jedenfalls, daß Kleist den Ausdruck „die zehn märkischen Gebote" im Shakespearischen Sinne gebraucht. Folgendes ist die Situation: Ohne die vom Kurfürsten in Aussicht gestellte „Ordre" abzuwarten, befiehlt Homburg den Angriff; Kottwitzens Widerstand überwindet er durch höhnende Anzweiflung seines Mutes. Da wenden sich nacheinander Golz, der zweite Offizier und der erste Offizier an den Alten, um ihm Vorstellungen wegen seiner Nachgiebigkeit zu machen, der erste Offizier mit den Worten: „Nimm ihm den Degen ab!" Diese Aufforderung veranlaßt beim Prinzen einen Zornesausbruch, „er stößt ihn zurück", „reißt ihm den Degen samt dem Gürtel ab" und gibt den Befehl: „Führt ihn gefangen ab ins Hauptquartier!" Mit diesem Befehl ahndet er offenbar eine Insubordination — ohne zu bedenken, daß jener nur gesprochen hat, um eine folgenschwerere des Prinzen zu verhindern: das ist aber gerade die feine tragische Ironie der Stelle. Als Homburg den Offizier zurückstößt, sagt er die zur Diskussion stehenden Worte: „Ei, du vorwitz'ger Knabe, der du noch nicht die zehn märkischen Gebote kennst!" — die mir zu bedeuten scheinen: Ich will dich Subordination lehren. Meyers Einwendungen gegen diese Deutung sind nicht stichhhaltig. Freilich „sind die Vorschriften des Gehorsams und der Subordination allgemeine Kriegsgesetze", aber doch — gegen Meyer — im besonderen märkische, insofern ja das ganze Stück, zumal nach der doch schließlich siegenden Theorie des Kurfürsten (vgl. V. 1750 ff.), unbedingte Subordination predigt, die der Kurfürst als „die Mutter seiner Krone" (V. 1568, vgl. V. 734) bezeichnet. Daß der Offizier sich nicht gegen die Subordination vergehe, ist eine unverständliche Behauptung Meyers: erhebt sich doch gegen den Befehl des Prinzen: „Führt ihn gefangen ab ins Hauptquartier" von keiner Seite Einspruch. Und naiv klingt Meyers Bedenken, „es sei nirgends bezeugt, daß es gerade zehn solcher Vorschriften gegeben habe": die zehn märkischen Gebote sind ein religiöses Bild für den unbedingten Gehorsam des Märkers seinem Vorgesetzten gegenüber und haben gewissermaßen als Kehrseite die V. 787 genannten „märkischen Kriegsartikel". Es handelt sich hier nicht um eine Allegorie, wo man jedes Wort muß deuten können, sondern um ein Gleichnis; dort heißt es πάντα ὅμοια, hier ἓν ὁμοιότατον. Meyers Erklärung der Stelle, „die zehn märkischen Gebote" bedeuteten die zehn Finger und „das gewaltsame Zurückstoßen mit dem Schlag (?) beider Hände nach Art der derben Märker", scheint mir gesucht und zu viel Gewicht auf einen Nebenumstand zu legen, ja, geradezu etwas wie Roheit in den Text zu bringen.

Endlich bemerke ich, daß auch Erich Schmidt in seiner kritischen Ausgabe unter den fraglichen Worten „den ungeschriebenen Soldatenkatechismus" versteht.

I. Abhandlungen.

Zur Enzyklopädie der Pädagogik.

Man kann bei einer wohlentwickelten Wissenschaft von Tiefe und Breite, aber auch von Länge und Höhe reden. Und bei einer zu vollerer Entwicklung strebenden Wissenschaft wird Bewegung in allen diesen Richtungen das Natürliche sein. Es gilt, immer gründlicher das einzelne zu untersuchen und auch immer sicherer die Grundlagen zu legen; es gilt, den Gesamtumfang zu durchdringen oder auch forschend zu erweitern; es gilt ferner, die gesamte bisherige Entwicklung verstehend im Auge zu halten, die Continuität zu wahren, anstatt stoßweise neu anzuheben; und endlich gilt es doch auch, zusammenfassend und aus der Höhe überblickend nicht bloß das Ganze zu ordnen, sondern es auch mit den höchsten Tendenzen zu durchdringen. Die einzelnen Arbeiter innerhalb des Gesamtgebietes dürfen sich selbstverständlich auf die eine oder die andere der Linien beschränken; jede von ihnen bietet unendliche Aufgaben. Arbeiter übrigens mögen die einen in vollerem Sinne heißen, während andere sich über die bloße Mitarbeit hinaus als leitende Geister erweisen.

Auf dem Gebiete der Erziehungswissenschaft leistet wohl das Umfassendste in der Erforschung der Vergangenheit die nun seit etwa 20 Jahren bestehende Deutsche Gesellschaft für Erziehungs- und Schulgeschichte. Auch eine Sammlung „pädagogischer Klassiker" wie die von Beyer und Mann zu Langensalza (oder die ihr ähnlichen) hat das Verdienst, den Gedankenschatz der Vergangenheit zugänglich und damit lebendig zu erhalten. Wieder auf andere Weise verfolgt ein Werk wie die Schmidsche Geschichte der Erziehung den Zweck einer aufs Ganze gehenden historischen Aufhellung. Von der Höhe eines persönlichen Standpunkts die Gesamtaufgabe gewissermaßen mit dem Lichte eigener Ideen zu beleuchten, ist die Sache einer Reihe philosophischer Geister gewesen, wobei der Begriff philosophisch nicht etwa sich damit decken muß, daß jemand in der Geschichte der Philosophie als Träger eines Systems seine feste Stelle hat. Zwischendurch freilich, und in der Gegenwart mehr als je zuvor, glauben manche von einem zufällig in ihnen aufflammenden Gedanken aus das gewaltige Ganze des Erziehungsproblems ganz neu ins rechte Licht zu setzen; aber mit einem solchen Aufblitzen von irgend einer Seitenstelle her wird keine wirkliche Klärung gewonnen. Weit weniger noch fehlt es an der das einzelne der erzieherischen Betätigung immer neu und wo möglich immer gründlicher prüfender Arbeit: da ist der unübersehbaren Menge der durch alle die Zeitschriften gehenden Aufsätze namentlich zur Didaktik zu gedenken, der nie er-

schöpften Themata für amtliche oder freie pädagogische Versammlungen usw. Und andrerseits gehört hierher die moderne Arbeit an der exakten Erforschung der Kindheit und Jugend nach der anthropologischen, physiologisch-psychologischen, auch pathologischen Seite. Es fehlen ferner ja nicht die großen Versuche, ein alles umfassendes oder alles recht einordnendes System als solches aufzustellen: das nunmehr in neuer Bearbeitung erscheinende Werk von W. Rein steht mit dieser Tendenz gegenwärtig im Vordergrund.

Neben alledem aber geht die wissenschaftliche Arbeit eben doch auch in die Breite und soll in die Breite gehen. So entstehen die Enzyklopädien, deren erste Tugend es ist, keinen irgend Auskunft Suchenden unbefriedigt zu lassen, vielmehr über jede einzelne Frage in zuverlässiger und übersichtlicher Weise zu orientieren, während auf Zusammenhang der Themata verzichtet wird und eine äußere Aufreihung der Artikel dem Ganzen den Charakter eines Lexikons gibt. Das Bedürfnis solcher enzyklopädischen Werke wird wohl zumeist dann empfunden, wenn ein Gefühl für die Fülle des an Ideen wie Tatsachen, an erkannten Problemen wie Versuchen und Feststellungen Vorhandenen bei den Sachkundigen zusammentrifft mit einem weithin — sei es mehr subjektiv oder objektiv — lebendigen Bedürfnis der Belehrung, des Sichklarwerdens. Übrigens kann doch mehr die Genugtuung über den erreichten Stand der Erziehung einem solchen Unternehmen zugrunde liegen, oder aber mehr der Wunsch, all dem theoretisch wie praktisch noch Vermißten aufzuhelfen. Ich glaube, daß die große Schmidsche Enzyklopädie, in den fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts unternommen, mehr den ersteren Ausgangspunkt gehabt hat und die vierzig Jahre später in Angriff genommene Reinsche mehr den letzteren. Ein anderer Unterschied zwischen beiden ist wohl der, daß in dem Schmidschen Werk vor allem eine Anzahl bedeutender Persönlichkeiten zum Wort gerufen wurden, während bei Rein vor allem die mannigfachen Themata zur Erörterung gelangen sollten, womöglich natürlich in dem gleichen Geist moderner pädagogischer Wissenschaft, aber nicht ohne Zulassung auch von dissonierenden Stimmen. Bekanntlich ist diesen beiden, vielbändigen Werken (von denen das letztere sich ja noch immer weiter ergänzt) seit 1906 das Enzyklopädische Handbuch der Erziehungskunde von Joseph Loos gefolgt, dem übrigens dasjenige von G. A. Lindner vorhergegangen war, so daß jenes eigentlich nur eine zeitgemäße Erneuerung dieses letzteren hatte sein wollen, während es dann doch zu einem selbständigen neuen Werke geworden ist. Beschränkung auf zwei, allerdings sehr stattliche Bände und (gemäß seiner Entstehung und Bestimmung) eine gewisse Bevorzugung der österreichischen Verhältnisse, auch Beigabe einer — zum Glück nicht allzu großen — Anzahl von Illustrationen, unterscheiden das Loossche Werk von den vorher genannten.

Seit dem vorigen Jahre nun schließt sich an diese Reihe ein amerikanisches Unternehmen von sehr ansehnlichen Dimensionen und einem reichen Inhalt bei fester und zum Teil eigenartiger Zielsetzung.*) Zwei mächtige Bände sind davon bis

*) *A Cyclopedia of Education. Edited by Paul Monroe, Ph. D., Professor of the History of Education, Teachers' College, Columbia University, with the assistance of Departmental Editors and more than 1,000 individual contributors. Vol. I, A—Chu; Vol. II, Chu—Fus. New York: The Macmillan Company. (21 s. net the volume.)*

jetzt erschienen, und fünf scheinen es zum mindesten zu werden. Herausgeber ist der Professor der Geschichte der Pädagogik an der Columbia-Universität zu New York, Dr. Paul Monroe. An einer solchen amerikanischen Universität gibt es nämlich nicht etwa eine einzige pädagogische Professur (wie wir sie bis jetzt meist noch vergeblich fordern), sondern eine ganze Reihe nebeneinander, an der genannten Universität z. B. neben der Professur für geschichtliche Pädagogik, derjenigen für philosophische Pädagogik (die der Präsident des gewaltigen Ganzen selbst vertritt) und derjenigen für allgemeine Didaktik noch drei andere, aber zusammen mit deren Inhabern wirken an der mit zum Organismus der Universität gehörigen großen Lehrerbildungsanstalt noch über hundert Lehrkräfte. So ist es denn dem Herausgeber auch nicht allzu schwer gewesen, aus Amerika selbst die ganz überwiegende Mehrzahl der (über tausend betragenden) Bearbeiter der einzelnen Artikel zu gewinnen. Selbstverständlich aber kommt eine Anzahl fachkundiger Ausländer aus den verschiedenen Kulturländern hinzu. Erwähnt seien hier nur aus England M. E. Sadler, aus Frankreich Gabriel Compayré (also die ersten Namen), aus Wien Leo Burgenstein, und von Amerikanern selbst (um nur die auch bei uns bekanntesten anzuführen) Stanley Hall, John Dewey, A. F. Chamberlain, Ch. H. Judd, auch Helen Keller. Für Deutschland hat die Hauptarbeit P. Ziertmann geliefert.

Ob in der Welt der deutschen Pädagogen Interesse für dieses fremde Werk erwartet werden darf? Man müßte es von vornherein annehmen dürfen, insofern der Sinn über das persönliche engere Fachgebiet hinaus für das Erziehungsproblem als Ganzes nicht fehlt, nicht versagt. Wo man mit so gewaltigem Aufwand von inneren Kräften und äußeren Mitteln der Berufswelt eine neue Quelle oder vielmehr einen Strom der Belehrung öffnet, kann Gleichgültigkeit nicht leicht vorausgesetzt werden. Schon eine Art von bibliothekarischem Interesse an einem solchen Bändewerk darf erwartet werden. Oder wollte man sich vielleicht damit abfinden, daß wir ja unsere eigenen enzyklopädischen Werke hätten, daß die Amerikaner uns schwerlich viel Neues lehren könnten, abgesehen davon, daß Kenntnis der englischen Sprache doch nicht ohne weiteres von deutschen Pädagogen verlangt werden könne? Die letztere ist immerhin nachgerade in unseren akademisch gebildeten Ständen verbreitet genug, und man kann eigentlich in keiner Wissenschaft mehr auf dem Laufenden bleiben, wenn man nicht auch die englisch geschriebene Fachliteratur zu verfolgen vermag. Aber natürlich kann ja nicht davon die Rede sein, daß man vielen Einzelnen die Anschaffung eines solchen Werkes ans Herz legen dürfe. Freilich, die Bereitwilligkeit, seinen pädagogischen Gesichtskreis überhaupt zu erweitern, muß ja im deutschen Oberlehrerstand noch sehr wachsen und sich verallgemeinern. Aber wenn nur die nicht allzu bescheiden gestellten Anstaltsbibliotheken sich eine solche Erwerbung angelegen sein lassen wollten! Denn es handelt sich hier nicht darum, neben deutsch geschriebene Enzyklopädien auch eine solche in englischer Sprache zu setzen: dazu wäre in der Tat nicht Anlaß genug. Vielmehr gilt es, von dem besonderen hier gebotenen Stoff Kenntnis zu nehmen und Nutzen zu ziehen. Denn die Eigenart des ganzen Unternehmens weicht doch von der uns gewohnten erheblich ab.

Daß Knappheit und Bestimmtheit der Fassung bei den einzelnen Artikeln

zu den Grundsätzen gehöre, wird man von vornherein glauben. Natürlich haben sich deswegen doch die einzelnen Mitarbeiter nicht die gleiche Beschränkung auferlegt. Aber es handelt sich dann jedenfalls nicht sowohl um weit ausgesponnene Betrachtungen als um stoffliche Fülle. Und in der Bestimmtheit und Vollständigkeit der materialen Angaben darf ein erster Vorzug des Werkes gefunden werden: es hat einen besonders positiven Charakter, wie das einem nicht bloß amerikanischen, sondern überhaupt modernen Bedürfnis zu entsprechen scheint. Daß zu der im ganzen trefflichen Ausstattung auch eine Anzahl von Abbildungen gehört, paßt nicht minder zu den Bedürfnissen der heutigen Leserschaft. Neben Bildnissen bedeutender Pädagogen, die man hier am ersten erwartet, auch manchen Faksimiles, finden sich namentlich zahlreiche Abbildungen von prächtigen amerikanischen Universitäten, Instituten, Colleges, allerdings auch Kuriositäten wie die verschiedenen Amtstrachten der Hochschuldozenten und ihres Anhangs aus den verschiedensten Orten.

Daß die Vereinigten Staaten im ganzen am ausführlichsten behandelt sind, kann man nicht mißbilligen, denn dort muß ein solches Werk ja bei weitem seine meisten Interessenten erwarten. So sind denn auch zahlreiche, um das dortige Bildungswesen verdiente, aber draußen in der Welt kaum bekannte Persönlichkeiten zur Darstellung gekommen, mit denen hier Bekanntschaft zu machen immerhin auch für uns Ausländer seinen Wert hat. Im ganzen aber ist ein internationaler Charakter insofern durchaus gewahrt, als die verschiedenen außeramerikanischen Kulturländer nach ihrem pädagogischen Bestand und Geist wie ihrer fachlichen Literatur durchaus zu gleichmäßiger Vertretung und Würdigung gelangen. Das ist wichtig für uns, weil die Pädagogik in Deutschland vielfach in einer gewissen Naivität oder auch Voreingenommenheit sich fast ausschließlich der deutschen Erziehung widmet. Es ist aber übel, wenn der Blick nicht genug in die Weite reicht. Wenn man es versäumt zu vergleichen, wird man leicht auch aufhören sich zu entwickeln. Über das Erziehungswesen fremder Kulturstaaten und namentlich dessen gegenwärtigen Stand wird man zurzeit sich in dem Monroeschen Werk am besten zu orientieren vermögen. Natürlich sind auch alle die einzelnen Staaten der *United States*, deren ja jeder seine eigene Organisation auch auf diesem Gebiete hat, genau behandelt. Daß der gegenwärtige Stand der Psychologie, Physiologie, Psychiatrie zuverlässig zur Geltung kommt, versteht sich beinahe von selbst. Die Einbeziehung der Universitäten nach Zielen, Einrichtungen, Geschichte und Geist, an die uns Deutschen, wenn es sich um Pädagogik handelt, zu denken fern (viel zu fern!) zu liegen pflegt, ist bei der andersartigen Auffassung in Amerika wie in England natürlich.

Überhaupt aber, und das mag für uns das Interessanteste an dem ganzen Werke sein, ist der Begriff *education* ja hier (wie das überhaupt dem englischen Sprachgebrauch entspricht) viel weiter genommen, als wenn wir von Erziehung reden. Schließt doch *education* zugleich alles ein, was wir unter Bildung verstehen, ja auch die bestimmte, technische Vorbildung für die verschiedenen höheren Berufe, die künstlerischen mit einbegriffen. Und so wird denn die Monroesche *Cyclopedia of Education* zu einer Darstellung nicht bloß des „Bildungswesens" (welche Übersetzung immerhin am nächsten liegen wird), sondern der Entwicklung geistiger Kultur überhaupt. Alle Großen auf dem Gebiete des Geistes finden hier ihre Stätte,

die großen Dichter, die Philosophen, die Forscher, auch die Staatsmänner von kultureller Bedeutung. Und nicht minder dehnt sich der Bereich des Inhalts auf die einzelnen Wissenschaften mit ihrem Entwicklungsgang und ihren Problemen aus. Es reiht sich also sehr Großes durcheinander mit ganz Kleinem, der Beschreibung etwa eines untergeordneten Unterrichtsmittels aus irgend einer Zeit und Sphäre.

Um eine noch etwas bestimmtere Anschauung zu geben, ließe sich z. B. aus dem Buchstaben A herausheben, was zu den verschiedenen Hauptgebieten geboten wird. Eine vollständige Aufzählung würde an dieser Stelle zu weit führen; aber wenn wir auch auf das Wichtigste uns beschränken wollen, so finden sich behandelt zur pädagogischen Psychologie: *Ability, Acquired characteristics, Adaptation, Adjustment, Apperception, Aptitude, Assimilation, Association, Automatism.* Zur Pathologie: *Abulia, Amnesia, Anaesthesia, Aphasia, Aprosechia nasalis, Astigmatism, Asymbolia.* Zur Hygiene: *Air in the Schoolroom, Alcohol,* auch *Hygiene of Arithmetic* (!). Zur Schulgeschichte: *Abbey Schools, Academies, Adelphi College, Alexandria. Anglo-Norman Schools, Anglo-Saxon Schools, Apprenticeship, Art Schools, Athens* (*School of*). Zur Organisation: *Abiturienten-Prüfung, Accredited Schools, Adult Schools, Agencies, Agrégation* (die französische), *Athletics, Attendance* (Schulbesuch); dazu die Organisation der Staaten *Alabama, Alasca* (interessant!), *Arizona, Arkansas, Australia, Austria* (denen später *Belgium, Brasil, Canada, Chile, China* folgen), ebenso auch *Arabic education* und *Assyro-Babylonians.* Zu den Wissenschaften: *Aesthetics, Algebra, Anglo-Norman Dialect, Anthropology, Arithmetic. Astrology, Astronomy.* Zu den pädagogisch (wenn auch nur indirekt) bedeutenden Persönlichkeiten: *Alexander Magnus, Aristotle, Athenagoras, Ausonius, Aquinas, Albertus Magnus, Alcuin, Ambrosius, Arnobius, Athanasius, Augustinus* (die beiden); ferner von Engländern *Acland, Adelhart of Bath, Aelfric, Alfred the Great, Thomas* und *Matthias Arnold, Ascham*; von Deutschen *Ackermann* (der Pestalozzianer), *Adler, Agricola, Ahn* (der Schulbuchverfasser), *Erasmus Alberus, Alstedt, Altenstein* (der Minister), *Althoff* (der Ministerialdirektor), *E. M. Arndt, Aventinus*; aber auch von Arabern *Abul Weja, Averroës, Avicenna,* dazu der Hindoo *Aryabhatta,* und natürlich zahlreiche Amerikaner, nebst Franzosen usw.

Das Unternehmen schreitet rüstig fort, seine Vollendung wird nicht viele Jahre erfordern. Zum mindesten ist es der Mühe wert, davon zu wissen. Daß das Interesse dafür doch weiter gehe, diese Hoffnung sei nochmals ausgesprochen.

Berlin. W. Münch.

Dezentralisation in der wissenschaftlichen Fortbildung der Lehrer an den höheren Lehranstalten.

„Die höhere Schule hat die Aufgabe, ihre Zöglinge wissenschaftlich auszubilden", so beginnt die neue Dienstanweisung vom Jahre 1910.

Viele haben an ihr Ausstellungen zu machen, der eine diese, der andere jene; diesen Satz aber sollten wir alle mit Freuden begrüßen, die wir an höheren Lehranstalten unterrichten. Er sagt freilich auch nur, was uns allen sicher als Ziel schon immer vorgeschwebt hat, was auch die Lehrpläne von 1901, wenn sie es

auch nicht deutlich aussprechen, doch durch die Abgrenzung des Lehrstoffes und durch ihre methodischen Bemerkungen fordern. Aber es ist gut, daß es in einer Schrift, die in aller Händen ist, an erster Stelle so klar gesagt ist: „Die höhere Schule hat die Aufgabe, ihre Zöglinge wissenschaftlich auszubilden."

Die neue Dienstanweisung zieht hieraus auch auf S. 21, wo sie von den Amtspflichten der Lehrer handelt, die notwendige Folge. Als erste Pflicht der Lehrer wird hier „die eigene wissenschaftliche Vorbereitung" genannt. Selbstverständlich! Wer wissenschaftliche Bildung geben will, muß selbst wissenschaftlich ausgerüstet sein.

Nun aber ist die Wissenschaft nichts Begrenztes, nichts Abgeschlossenes, sondern sie befindet sich in stetem Fluß, wird aus immer neuen Quellen gespeist und strebt unaufhaltsam vorwärts. Die wissenschaftliche Vorbereitung auf die Erklärung einer Homerstelle sah vor 25 Jahren ganz anders aus als heute, weil auch die Wissenschaft seitdem ein anderes Gesicht erhalten hat. Die wissenschaftliche Vorbereitung auf eine Homerstelle ist auch nicht damit abgeschlossen, daß durch Textkritik, Grammatik und Metrik das Verständnis vermittelt wird; wer aus dem vollen Strom der Wissenschaft schöpfen kann, wird auch aus scheinbar abseits liegenden Gebieten, der Altertumskunde, Geschichte, Landeskunde Griechenlands, ja, der eigenen Heimat, ja, aus jedem Gebiete der Wissenschaft Stoff gewinnen, um die Erklärung einer Homerstelle fruchtbarer zu machen.

Daher hat ein Lehrer, der sich wissenschaftlich vorbereiten will, um seine Schüler wissenschaftlich zu bilden, selbst wissenschaftliche Fortbildung nötig. Wer glaubt, daß er mit der wissenschaftlichen Bildung, die er auf der Universität gewonnen hat, jener idealen Forderung wissenschaftlicher Vorbereitung nach seiner Anstellung als Lehrer voll genügen kann, der irrt; denn seine Kenntnisse werden nicht einmal dem Stand der Wissenschaft zur Zeit seiner Staatsprüfung voll entsprochen haben. Wer aber mit seiner Universitätsbildung jener Forderung auch nach 10, ja, nach 30 Jahren noch genügen will, der versündigt sich an der Jugend, die er wissenschaftlich bilden soll. Unablässige wissenschaftliche Fortbildung ist erste Pflicht des Lehrers an einer höheren Lehranstalt.

Diese wissenschaftliche Fortbildung umfaßt zunächst Altes; denn die Universitätsbildung wird immer Lücken aufweisen, die auszufüllen sind. Sie umfaßt aber auch Neues; denn die Wissenschaft schreitet eben unaufhaltsam vorwärts.

Wie kommt diese wissenschaftliche Fortbildung zustande? Das Selbststudium des einzelnen ist ihre wichtigste und sicherste Grundlage. Aber das Selbststudium bedarf der Anregung. Für diese zu sorgen, ist Pflicht des Staates, der fordert, daß seine Lehrer sich wissenschaftlich fortbilden.

Der Staat hat sich auch dieser Pflicht durchaus nicht entzogen; es gibt eine Reihe von wissenschaftlichen Fortbildungskursen, die an Universitäten und ähnlichen Instituten abgehalten werden. Diese Kurse müssen unbedingt erhalten und noch weiter ausgebaut werden. Wer einmal an einem solchen Kursus teilgenommen hat, der wird der Fülle von Anregung, die er nicht nur aus den Vorträgen, sondern auch aus dem Besuch der Museen, Sammlungen, Laboratorien, aus dem Verkehr mit verschiedenen Männern der Wissenschaft, aus dem ganzen Milieu einer solchen Pflegestätte der Wissenschaft gewonnen hat, stets dankbar gedenken.

Bisher war also die Förderung der wissenschaftlichen Fortbildung durch den Staat an die wissenschaftlichen Zentren gebunden, sie war zentralisiert; es erscheint nun aber als eine berechtigte und notwendige Forderung, daß sie daneben auch dezentralisiert werde.

An solchen Fortbildungskursen, wie sie an den Mittelpunkten des wissenschaftlichen Lebens abgehalten werden, nehmen lange nicht alle Lehrer teil. Die Zahl der Teilnehmer kann nur beschränkt sein; mancher aber mag sich einer Zurückweisung nicht aussetzen. Die Beteiligung an einem solchen Kursus kostet Geld, auch wenn der Staat eine Beihilfe gewährt; mancher aber glaubt, das Geld dazu nicht zu haben, mancher hat es wirklich nicht. Die Beteiligung fordert auch körperliche und geistige Anstrengung; es ist nicht leicht, täglich am Vormittag und Nachmittag Vorträge zu hören, in Museen umherzugehen oder weite Exkursionen zu machen. Mancher hat nicht die Kraft dazu, zumal ältere Herren nicht, wenigstens nicht in den Ferien, besonders nicht in den Osterferien, deren Ruhe nach der langen Arbeit des Winters für die Erholung so nötig ist. Groß ist schließlich auch die Zahl der Bequemen, die wohl über Kraft und Geld verfügen, aber auf die Bequemlichkeit — nun, sagen wir der Alltäglichkeit nicht verzichten mögen. Aber auch sie alle, auch die Alten, die Schwächlichen, die Unbemittelten, die Bequemen, bedürfen der Anregung, um sich wissenschaftlich fortbilden zu können.

Daher ist es nötig, daß die wissenschaftliche Fortbildung auch dezentralisiert wird, damit alle ihrer teilhaftig werden; ein jedes Gymnasium sorge selbst für die wissenschaftliche Fortbildung seiner Lehrer!

Das ist möglich. Es braucht nicht einmal eine neue Einrichtung geschaffen zu werden; es ist nur nötig, eine schon vorhandene richtig auszunutzen und auszubauen.

Es hat einmal ein Unterrichtsminister den Lehrern an den höheren Schulen ein schönes Weihnachtsgeschenk gemacht oder wenigstens machen wollen. In einem Erlasse vom 24. Dezember 1898 hat der damalige Kultusminister Dr. Bosse den Wunsch geäußert, daß ein Versuch mit der Abhaltung wissenschaftlicher Vorträge für die oberen Klassen der höheren Lehranstalten gemacht werde. Zu diesen Vorträgen sollten auch die Eltern und erwachsene Angehörige der Schüler sowie der Anstalt sonst nahestehende Personen zugelassen werden können. Diese Vorträge sollten in der Regel von den Lehrern der Anstalt gehalten werden; es wurde angenommen, daß sie ihnen eine willkommene Gelegenheit bieten würden, ihr reicheres und eindringenderes Fachwissen zur Geltung zu bringen und über den Unterricht hinaus für andere nutzbar zu machen. Doch war auch die Möglichkeit geboten, auswärtige Fachmänner zu ihnen heranzuziehen.

Diesem Wunsche gegenüber hat sich die Lehrerschaft der höheren Schulen, so weit mir bekannt ist, zunächst ziemlich ablehnend verhalten. In letzter Zeit aber scheint man, wenigstens in meiner Heimatsprovinz Pommern, deren Verhältnisse allein ich kenne, an diesen Vorträgen doch noch Geschmack finden zu wollen. Die Programme verschiedener pommerscher Anstalten berichten, daß solche Vorträge von Lehrern der Anstalt für die Schüler gehalten sind. Auch am hiesigen Gymnasium haben wir seit 1908 versucht, auf diese Weise wissenschaftliches Interesse zu fördern. Die meisten Vorträge haben wir Lehrer selbst gehalten; wir haben

aber auch Lehrer benachbarter Anstalten, einen Kgl. Geologen und einen Stettiner Arzt, der auf dem Gebiete der Menschen- und Völkerkunde ein bewährter Forscher ist, heranziehen können. Es sind folgende Stoffe behandelt worden: 1. über die Entstehung des Pyritzer Weizackers; 2. zur Geschichte von Paß, ein Beitrag zur Heimatkunde des Pyritzer Kreises; 3. die älteste Kultur auf Kreta nach den jüngsten Ausgrabungen; 4. die Steinzeit; 5. die Naturdenkmalpflege mit Berücksichtigung der Erfolge in Pommern; 6. das Weltall und die Kometen; 7. Sehnen und Suchen in der antiken Welt; 8. die Urgeschichte der Erde und das erste Auftreten des Menschen auf der Erde. Für den kommenden Winter sind schon 2 Vorträge sicher gestellt: 1. die Geburt Christi in der älteren italienischen Kunst und 2. die Ausgrabungen in Palästina.*) Erweiterung und Vertiefung der Heimatkunde, Einführung in Gebiete, auf denen die neueste Forschung sich bewegt, das sind also u. a. die Ziele gewesen, welche diese Vorträge verfolgt haben.

Ihren Zweck haben sie erfüllt. Ich habe wiederholt im Unterricht feststellen können, daß unsere Schüler den Wissensstoff, der ihnen geboten wurde, in sich aufgenommen hatten. Ich habe auch sehen können, wie sich viele durch diese Vorträge angeregt zeigten, selbst zu beobachten und zu suchen. Ich habe auch eine umfangreiche, — ich kann es getrost sagen — wissenschaftliche Arbeit eines Schülers in Händen gehabt, die durch einen dieser Vorträge angeregt war. Ihren Zweck haben sie aber auch insofern erfüllt, als das Publikum, das sich anfangs, unserer Einladung folgend, nur spärlich einstellte, wohl weil die Vorträge für Schüler bestimmt waren, sich schließlich in immer größerer Zahl einfand. Sie haben aber noch mehr geleistet, als ursprünglich mit ihnen bezweckt wurde: von mir wenigstens kann ich sagen, daß ich durch einige unter ihnen Anregung zu weiterer wissenschaftlicher Forschung empfangen habe, nicht nur durch die von mir selbst gehaltenen, die natürlich wissenschaftliche Vorbereitung forderten; wenn die andern mich nicht alle zur Erweiterung meiner Studien angeregt haben, so hat das nicht an ihnen selbst gelegen, sondern vielmehr an der Beschränktheit des Gebietes, auf dem ich wissenschaftlich tätig sein kann.

Weil ich aber diesen ursprünglich nicht beabsichtigten Vorteil für meine eigene wissenschaftliche Fortbildung aus diesen Vorträgen gehabt habe, glaube ich die Forderung erheben zu dürfen, die wissenschaftliche Fortbildung der Lehrer an den höheren Lehranstalten werde nicht nur wie bisher zentralisiert, sondern daneben auch dezentralisiert; jede höhere Lehranstalt sorge selbst durch Vorträge, die im Sinne jenes Ministerialerlasses vom 24. Dezember 1898 gehalten werden, auch für die wissenschaftliche Fortbildung ihrer Lehrer.

Ich will zeigen, daß es geht.

Eine Schwierigkeit scheint zunächst in der Frage zu liegen, wie Vorträge beschaffen sein sollen, die Schülern und einem größeren Publikum etwas bieten und daneben die Lehrer wissenschaftlich fördern sollen. Ich habe mich auf die Erfahrung, die ich hier an mir selbst gemacht habe, dafür berufen, daß es geht. Ich will noch eine andere eigene Erfahrung anführen: auf einem archäologischen

*) Der erste ist inzwischen gehalten, außerdem ein anderer: Bilder aus der alten und neuen Türkei zur Zeit der Revolution.

Ferienkursus habe ich einen bedeutenden Archäologen, der heute noch in voller Kraft im Amte steht, so sprechen hören, daß jeder ihm folgen konnte, auch wer von der Archäologie noch nichts verstand, daß daneben aber alle, die schon weiter vorgeschritten waren, nicht nur in ihrem Wissen bereichert, sondern auch zu eigenem Forschen angeregt wurden. Diese Vorträge müssen also ohne große Voraussetzungen für jedermann verständlich sein; nur hüte man sich, ein Publikum von Schülern und Laien etwa zu tief einzuschätzen! Es dürfen keine trockenen Vorlesungen sein; sie dürfen auch nicht bloß, etwa beim Zeigen von Lichtbildern, die sonst ein willkommenes Mittel zur Veranschaulichung sind, der Unterhaltung dienen wollen; sie müssen vielmehr in lebendiger Rede die Hörer zu packen wissen. Sie müssen wissenschaftlich sein, einerseits in dem Stoff, den sie bieten, mögen sie nun altes Gut der Wissenschaft zusammenfassen, mögen sie neu gefundene Schätze zeigen, andrerseits in der Art, wie sie ihn bieten, wie sie die Quellen, aus denen zu schöpfen ist, nachweisen und auf die Gebiete, die durch weitere Forschung fruchtbar gemacht werden können, hinweisen. Die Vorträge dürfen im allgemeinen nicht länger als eine Stunde dauern. Wenn sich aber daran noch eine Besprechung der Lehrer mit dem Vortragenden im engeren Kreise anschließt, so wird der von mir beabsichtigte Zweck der wissenschaftlichen Fortbildung der Lehrer gewiß erreichbar erscheinen.

Eine weitere Schwierigkeit bietet die Frage, wer die Vorträge halten soll. Jener Ministerialerlaß, von dem wir ausgingen, denkt an die Lehrer der Anstalt. Ohne Zweifel können die Lehrer einer Anstalt sich untereinander wissenschaftlich anregen; nur brauchen dazu nicht Vorträge gehalten zu werden. Aber jedenfalls kann die Anregung auch in dieser Form erfolgen. Dann können, wie wir es hier getan haben, Lehrer benachbarter Anstalten herangezogen werden. Jede Provinz hat sicher eine Anzahl von Oberlehrern, die geeignet sind, solche Vorträge zu halten; ich könnte allein aus Stettin, wo ich früher 10 Jahre gewirkt habe, eine ganze Reihe nennen. Vor allem aber müßten auch die Universitätsprofessoren der Provinz, die sich doch der wissenschaftlichen Fortbildung der Lehrer im wissenschaftlichen Zentrum so bereitwillig widmen, sich zu dieser Dezentralisation bereit finden lassen, müßten in die einzelnen Städte reisen und hier durch Vorträge für die Fortbildung aller Lehrer sorgen, auch derer, die sich am Zentrum nicht einfinden wollen oder können. Auch das ist möglich. Bei vielen Anstalten wird so eine Vortragsreise nur einen Nachmittag in Anspruch nehmen. In meiner Heimatprovinz Pommern liegt die Universität recht ungünstig im äußersten Westen, und doch könnten, wie das Kursbuch zeigt, alle Anstalten nach Osten hin bis Stargard einschl. an je einem Nachmittage versorgt werden. Noch weiter abseits liegen in Pommern 15 Anstalten. Sollten sie nicht, selbst wenn diese Anstalten alle denselben Vortragenden wünschen sollten, in dem Zeitraum einer Woche erledigt werden können? Der Vortrag könnte doch an jedem Tage in 2 Anstalten gehalten werden. Sollte sich aber eine Woche Urlaub für einen Universitätsprofessor zu einem so guten Zwecke nicht erwirken lassen?

Ich komme nun zu der Zeit, in der die Vorträge zu halten wären. Die Universitätsferien würden sich in Preußen im allgemeinen nicht dazu eignen. Den Professoren würde wohl der März recht gelegen sein. Aber in diesem Monat stehen

wir, Lehrer wie Schüler, in so angestrengter Arbeit, daß höchstens noch der Anfang des Monats in Frage kommen könnte. Geeigneter wären August, September und die zweite Hälfte Oktober; die erste Hälfte kommt wenigstens dann nicht in Betracht, wenn auch die älteren Schüler teilnehmen sollen, da dann Schulferien sind. Aber für Vorträge mit Lichtbildern sind diese Monate meist nicht geeignet; denn die gegebene Örtlichkeit für den Vortrag ist doch die Aula, ihre großen Fenster können aber meist nicht verdunkelt werden. Freilich ließe sich da eine Vorrichtung schaffen. Im allgemeinen würden für unsere höheren Lehranstalten wohl die Monate November bis Februar einschl. am geeignetsten sein; die Beurlaubung von Universitätsprofessoren sollte sich in dieser Zeit, wie gesagt, für eine kürzere Frist wohl ermöglichen lassen.

Die K o s t e n dürften keine Schwierigkeit machen. Wenn ein weiteres Publikum gegen ein geringes Eintrittsgeld zugelassen wird, wie es in jenem Ministerialerlaß vorgesehen ist, so wird immer eine Summe einkommen, die zur Deckung der Unkosten an Reisegeld, Miete für Lichtbilder u. dergl. ausreicht. Ein Honorar ist für die Lehrer der Anstalt nicht vorgesehen; sie sollen es als Ehrenpflicht ihres Amtes ansehen, sich an der Abhaltung solcher Vorträge zu beteiligen, und haben das wohl auch immer getan. Wenn freilich die Universitätsprofessoren herangezogen werden, so wird ein Honorar ausgesetzt werden müssen, da solche Vorträge ohne Frage nicht innerhalb des Bereiches ihrer Amtspflichten liegen. Wenn aber ein angemessenes Grundhonorar mit einem geringeren Zusatzhonorar für jede Wiederholung des Vortrages angenommen wird, so wird bei Verteilung der Gesamtsumme auf die einzelne Anstalt nicht so viel entfallen, daß die Kosten nicht ohne Bewilligung besonderer Mittel aus dem Titel Insgemein bestritten werden könnten. Es bedarf dazu nicht einmal einer besonderen Genehmigung der Behörde. Wenigstens heißt es in der neuen pommerschen Kassenordnung § 81: „Unter der Position „Unvorhergesehene Ausgaben" dürfen nur diejenigen Zahlungen verrechnet werden, welche bei keinem andern Etatsfond untergebracht werden können. Mit dieser Beschränkung kann die Anstaltsverwaltung über den in dem Etat hierfür ausgeworfenen Betrag ohne höhere Ermächtigung verfügen." Ein Honorar für etwa zwei Vorträge im Jahr wird auf diese Weise immer zu erübrigen sein.

Die V e r m i t t e l u n g zwischen den Vortragenden und den Anstalten, welche die Vorträge entgegennehmen wollen, würden wohl die Provinzialschulkollegien übernehmen müssen. Am Anfang des Schuljahres etwa würden diese bekannt geben, welche Vorträge im Laufe des Schuljahres, vielleicht mit einer gewissen Beschränkung der Zeit, gehalten werden können. Nun suchen die einzelnen Anstalten, ohne daß ein Zwang zur Beteiligung vorliegen dürfte, die Vorträge aus, die ihnen zusagen. Die Provinzialschulkollegien hätten dann wieder, wenn nötig, auszugleichen. Sollte etwa ein Vortrag zu oft gefordert werden, so würde ein Teil der Anstalten bis zum nächsten Jahr warten müssen. Vielleicht könnten auch vorher Wünsche der einzelnen Anstalten gehört werden. Nur vor einem möchte ich warnen, wenn ich auch fürchten muß, deshalb als Ketzer verschrieen zu werden. Man überlasse die Entscheidung darüber, welche Vorträge gehalten werden sollen, nicht den Lehrerkonferenzen. Vielmehr mag der Direktor sie aussuchen, nachdem er sich mit den Lehrern ins Einvernehmen gesetzt hat. Es könnten sonst gewichtige

Minoritäten, Männer, bei denen wissenschaftliche Anregung auf fruchtbaren Boden fallen würde, gelegentlich überstimmt werden. Und schließlich, wenn nun so ein Vortrag mißrät und billigen Anforderungen nicht entspricht, da ist es doch besser, wenn auf den Direktor gescholten werden kann, als wenn eine Partei in der Konferenz der anderen Vorwürfe macht oder etwa gar bei einmütigem Beschluß niemand da wäre, auf den man schelten könnte. Ist es doch immer eine wichtige Aufgabe des Direktors gewesen, Blitzableiter zu sein für alle Unzufriedenheit, die sich in so einer höheren Lehranstalt ansammelt.

So glaube ich einen Weg gezeigt zu haben, auf dem durch Dezentralisation die wissenschaftliche Fortbildung der Oberlehrer gefördert werden kann. Ohne besondere Kosten läßt sich eine bestehende Einrichtung zur Erreichung dieses Zweckes segensreich ausbauen.

Pyritz. Robert Holsten.

Lehrziele und Lehraufgaben.

Wer vor Ostern in die Lehrerzimmer hineinhorchte und jeden Herrn fragte, ob er mit seinen Lehraufgaben zur eigenen Zufriedenheit ohne Drängen und Hetzen fertig würde, er bekäme zumeist Klagen als Antwort. Je nach dem Temperament eine Stufenleiter von milder Ergebung bis zu Ausbrüchen des Zorns. Wer sich zu Weihnachten einen Überblick über die Gesamtleistungen verschaffte, der fände wenig wirklich erfreuende Zeugnisse. Aber in einer auffallend großen Zahl läse er nur oder fast nur die Nummern Mangelhaft und Genügend, darunter eine Fülle mit größter Vorsicht bedingter Genügend.

Stimmt das nicht nachdenklich? Jeden Freund der Jugend und des Vaterlandes muß es doch betrüben, daß gerade unter den Knaben, die nach Abstammung, Vermögen und Bildungsgang berufen sind, Führer und Förderer unseres Volkes zu werden, so viele unbegabte zu sein scheinen! Oder auch träge und pflichtvergessene, denen eine gewissenhafte häusliche Aufsicht und Erziehung fehlt. Doch wenn man zugleich an die Schulverdrossenheit vieler Schüler und Erwachsener denkt — — wächst sie nur in Familien, deren Söhne so dumm oder unfleißig und leichtsinnig sind, daß sie verdienten, in die große Masse des Volkes zurückzusinken?

Unsere höheren Schulen sind zu sehr Lernschulen geworden. Im Vergleich zur Fülle der Fächer sind die Lehraufgaben in vielen Klassen und Fächern zu reichlich bemessen, und die Leistungen werden zu einseitig bewertet.

Gewiß wurden mancherlei Erleichterungen eingeführt, aber sie werden mehr als einmal durch andere Dinge wieder aufgehoben. Obwohl diese Dinge jedem Fachmann bekannt sind, möchte ich sie in kürzester Übersicht meinem Aufsatz voranschicken. Denn nicht jeder empfindet sie als Mißstände. Gewohnheit stumpft ab, und nur in gedrängter Zusammenfassung wirken die Tatsachen mit ihrer ganzen Wucht. Endlich läßt sich nur so eine Grundlage für die Frage gewinnen, was zu bessern wäre.

Die Nebenfächer! Zu welchen anspruchsvollen Herren haben sich diese bescheidenen Leute ausgewachsen! Früher von den stolzen Hauptfächern verächtlich

in die Ecke gedrückt, sehr oft von Lehrern verwaltet, die sich bestenfalls auf der Universität beiläufig damit beschäftigt hatten und schon deshalb keine übermäßigen Anforderungen stellten, und jetzt? Jeder Klassenleiter, fast möchte ich sagen jeder Vater macht die Erfahrung, wie der moderne Fachlehrer, bewehrt mit dem ganzen Rüstzeug seiner Wissenschaft, gerade sein Lieblingsfach für außerordentlich wichtig hält und die geringe Stundenzahl, die der Lehrplan ihm törichterweise gönnt, durch straffsten Unterricht und hochgespannte Ansprüche ein wenig auszugleichen sucht. Die Vertreter der Hauptfächer glauben ihrerseits, das erste Anrecht auf Zeit und Kraft der Schüler zu haben — — diese sind die Leidtragenden.

Dazu die sorgfältige pädagogische Ausbildung, die den jungen Lehrer befähigt und verpflichtet, jede Minute der kostbaren Unterrichtszeit auszukaufen, wie man so schön sagt, und aus den Jungen das Letzte herauszuholen! Verschwunden sind die zahlreichen Originale früherer Geschlechter, die fast an jeder Schule als Sicherheitsventile gegen Überbürdung und Überanstrengung wirkten, für die kein Schüler arbeitete, in deren Stunden man sich durch Unachtsamkeit und Unfug erholte. Bei der geringeren Aufsicht durch die Vorgesetzten ergaben sich viele ältere Herren, aber auch manche jüngere, einem behaglichen Gehenlassen. Jetzt kann jeder Lehrer in jeder Stunde vor die Notwendigkeit gestellt werden zu zeigen, ob er den genau vorgeschriebenen Unterrichtsstoff mit Erfolg durchgenommen und pflichtgemäß so in die Köpfe hineingepreßt hat, daß der Maiabschnitt noch um Weihnachten drinsteckt. Die Pflichteifrigen, die Nervösen, vor allem die Ehrgeizigen, die um jeden Preis die Gefahr einer Rüge vermeiden wollen, suchen dieses Ziel häufig ohne jede Rücksicht auf die vielen anderen Fächer zu erreichen. Bei der Zersplitterung des Unterrichts kämpft der Klassenleiter einen schweren, oft vergeblichen Kampf gegen übertriebene Anforderungen. In zahlreichen Fällen wird er den Dingen nach Verdrießlichkeiten aller Art ihren Lauf lassen.

Endlich eine Fülle von Gegenständen, die die Einfalt vergangener Jahrzehnte nicht kannte: Sprechübungen im Französischen und Englischen, chemische und physikalische Übungen, Biologie, Theater und Konzerte für Schüler, vermehrte Turnstunden, Spiele, Rudern, Wandern usw. Alles vortreffliche Sachen, manche durchaus notwendig, vor allem die körperliche Ausbildung. Wer weiß, ob nicht gerade wir Deutsche Zeiten nahe sind, wo ein starker und gewandter Leib für den einzelnen und das Vaterland wertvoller ist als die schönste Blüte edler Geistesbildung? Aber für so viel des Neuen muß doch irgendwo im Alten Raum geschafft werden! In ausreichendem Maße ist es nicht geschehen.

Darf man sich noch wundern, daß vielen Schülern bei soviel Anforderungen und Einwirkungen der Atem ausgeht?

Sehr beachtenswert ist doch, daß Sextaner und Quintaner, die nur e i n e fremde Sprache zu bewältigen haben, unter schlechten Zeugnissen und Schulverdrossenheit kaum leiden. Wohl erfüllt mancher mechanische Kopf die leichteren Pflichten jener Klassen, der versagt, wenn selbständiges Denken verlangt wird. Aber zu dieser Gruppe gehört doch nur ein Teil jener Schüler, deren Leistungen von Quarta an merklich zurückgehen.

Am schlimmsten liegen die Verhältnisse in den Tertien und Sekunden. Das rasche Wachsen und die geschlechtliche Entwicklung schwächen Körper und Ge-

dächtnis. Es ist erstaunlich, daß die Schule darauf nicht die geringste Rücksicht nimmt, obwohl sie doch mit einer nicht unerheblichen Zahl schwächlicher und nervöser Schüler rechnen muß, obwohl in diesen gefährlichen Jahren nichts mehr als Überreizung des Gehirns zu Unarten auf geschlechtlichem Gebiet führt, obwohl man weiß, daß diese Unarten erschreckend häufig geübt werden. Aber die Zahl der Fächer schwillt an und das Gedächtnis muß gerade hier Außerordentliches leisten. In den Sprachen die grundlegende Grammatik, eine Überfülle von Formen, Regeln, Ausnahmen, Phrasen, Vokabeln. Das Realgymnasium verlangt gar drei fremde Sprachen im Hauptfach! In den Sprachgeist des Lateinischen, Französischen und Englischen soll der unglückliche Junge sich hineinfühlen und hineindenken, als wäre er ein Sprachakrobat, oft an einem Vormittag nacheinander in alle drei Sprachgeister! Des Klagens über eine babylonische Sprachverwirrung in zahlreichen Schülerköpfen ist dann auch kein Ende. Auf dem Gymnasium ist die Lehraufgabe des Französischen in der Quarta sehr groß; aber sie ist eine Kleinigkeit gegen das Griechische der Untertertia! Ohne rechts und links und rückwärts zu schauen, muß der Lehrer vorwärts, immer vorwärts wie der Hauptmann im Sturm auf die Festung. Wer fällt, der fällt! Nur äußerste, atemlose Anspannung bringt zum Ziel, oft ein arg zusammengeschmolzenes Häuflein. Vielfach muß Privatunterricht nachhelfen. Besonders geschickte und erfahrene Lehrer mögen ja günstigere Ergebnisse haben, aber es kommt auf den Durchschnitt an. Ein solches Jahr steht an der Pforte zum Griechischen, der Blüte und Krone des gymnasialen Unterrichts! Wird es dem Gymnasium Freunde zuführen? In der Geschichte setzen die Lehrpläne eine so gründliche Einprägung der Tatsachen und Zahlen voraus, daß der vertiefende Unterricht der obersten Stufe noch darauf fußen kann. Man prüfe doch, was Tertianer und Sekundaner um Weihnachten von der Lehraufgabe des vergangenen Jahres noch wissen! Wer jenes Ziel erreichen will, muß stets von neuem die Jahresabschnitte der vergangenen Jahre wiederholen und die vollbemessene Aufgabe seines Jahres dazu. Wenn dasselbe in den übrigen Fächern wie Religion, Erdkunde usw. geschieht, kann sich dabei die Lehr- und Lernfreude behaupten?

Dazu sind zahlreiche Jungen klägliche Stümper in der deutschen Sprache, selbst noch in der Sekunda. Ihr unentwickelter Verstand durchdringt viele Dinge nicht, die reichlich hoch für die Altersstufe sind. Daher müssen sie sie mechanisch mit dem Gedächtnis erzwingen. Unreif und linkisch wie sie sind, wühlen sie im dumpfen Halbdunkel unter einem Wust von Einzelheiten, immer in der Gefahr und Sorge, darin zu ertrinken.

So versteht man, wenn selbst erfahrene Schulmänner, die eigene Söhne zur Schule schicken, sich zu Äußerungen versteigen wie: „Unsere Jungen gehen an der Tüchtigkeit ihrer Lehrer zugrunde“ — — „Wenn zufällig alle Lehrer einer Klasse, zumal auf der mittleren Stufe, eifrige, willensstarke und gar noch jugendliche und ehrgeizige Männer sind, so ist es ein Unglück für viele Schüler“ — — „Wenn ein Junge offenbar erschöpft ist, wird ihn jeder einsichtige Vater zu Haus behalten. Nachdem er zwei bis drei Tage den Unterricht versäumte, werden sich seine Leistungen merklich bessern, weil Geist und Körper ausruhen konnten.“ Ähnlich denken Tausende von Eltern.

Gewiß gibt es genug Schüler, die von dieser Not nichts oder nur wenig spüren.

Soll die Schule allein auf sie Rücksicht nehmen und die übrigen abstoßen? Der Zudrang ist ja doch viel größer, als man wünschen kann.

Abgesehen von den Begabtesten, denen alles mühelos zufällt, kommt der treue Arbeiter, der mit gutem Gedächtnis und ruhig-nüchternem Verstand eine gewisse geistige Leere und Interesselosigkeit verbindet, in der Schule durchschnittlich am besten weg. Denn er nimmt alles Gebotene mit demselben Gleichmut ohne Unterschied hin, verarbeitet es pflichtgemäß und enttäuscht keinen seiner Lehrer. Dagegen verhalten sich Knaben mit ausgesprochenen Anlagen und Neigungen häufig ablehnend gegen andere Dinge. Sie sträuben sich unwillkürlich, das ganze Neben- und Durcheinander der mannigfachen Stoffe in sich hineinstopfen zu lassen, damit ihre Sondergabe nicht ersticke. Kann man ihnen verargen, wenn sie sich ihr mit jugendlicher Einseitigkeit hingeben und für sie ein Mehr von Zeit fordern, das sie anderem entziehen? Manchem stören künstlerische Gaben und überstarke Einbildungskraft die Treue des Gedächtnisses und die ruhige Klarheit des Denkens. Das endlose Heer der unbegründeten, zusammenhangslosen Einzelheiten macht ihnen große Pein. Andere sind langsam, schwerfällig, besitzen nicht die wünschenswerte Klarheit und Schärfe des Verstandes, haben aber so vortreffliche Charaktereigenschaften, Willenskraft, Pflichttreue, hochanständige Gesinnung, daß man gerade sie als Männer gern in einflußreicher, vorbildlicher Stellung sähe. Nicht aus den Musterschülern geht die Mehrheit der bedeutenden Männer hervor, sondern aus jenen anderen Naturen. Daher muß die Schule sie wenigstens soweit berücksichtigen, daß sie ihnen die Schuljahre oder auch einen Teil davon nicht zur Qual macht.

Gewiß sollen die Jungen lernen, Widerstand zu besiegen und Selbstüberwindung zu üben. Aber nichts im Übermaß! Dann wird es Härte, besonders den weichen, allen Eindrücken offenen Kinderseelen gegenüber. Bieten die Hauptfächer nicht genug Gelegenheit dazu? Hier ist schärfste Anspannung aller Verstandeskräfte nötig und gewissenhafte häusliche Arbeit. Hier kein weichliches Nachlassen in dem, das eine sorgfältige Prüfung als erreichbar und unerläßlich erkannt hat. Wer zurückbleibt, muß in einem zweiten Jahr nachholen.

Aber dann in den Nebenfächern mit Absicht eine andere Methode! Man schone das Gedächtnis und stelle nicht wie in den Hauptfächern als erste Forderung hin, daß vor Ostern die ganze Lehraufgabe als unverlierbares Gut in den Köpfen stecken muß und dem Direktor und Schulrat in Parade vorgeführt werden kann! Man entwickle Gemütsleben und Phantasie, erwecke tiefergehendes Interesse für das Fach und rufe zur Erholung von dem Kriegszustand der Mathematik- und Grammatikstunden eine behagliche Stimmung hervor. Gewiß geschieht es schon vielfach. Man sollte es zu einem Grund- und Hauptsatz der ganzen Unterrichtslehre erheben. Und in den am meisten belasteten Klassen der Übergangsjahre bestimme man Nebenfächer, in denen nicht ein Wort für das Haus aufgegeben werden darf. Was dann während des Unterrichts in die Köpfe nicht hineinkommt, bleibt eben draußen! Diejenigen Schüler, die Interesse und Verständnis haben, werden auch so viel lernen. Und die anderen? Was sie sich widerwillig einquälen, geht ja doch in Kürze wieder verloren! Aber ohne ganz klare Verfügungen wird man die Schüler nicht ausreichend gegen übereifrige, überstrenge, unerfahrene, kinderlose Lehrer schützen. Gegen Pedanten, die alles wie unregelmäßige Verben pauken möchten.

Unter den herrschenden Verhältnissen sichert sich der Lehrer auf diese Weise tatsächlich am besten gegen Vorwürfe von seiten der Vorgesetzten.

Aber auch die Lehraufgaben der Hauptfächer sollten mit Rücksicht auf die zahlreichen anderen Lehraufgaben derselben Klasse so vorsichtig abgemessen werden, daß ein normaler Lehrer mit einer normalen Klasse seinen Abschnitt ohne Drohen und Schelten und Hasten erledigen kann, mit ruhiger Vertiefung, hier und da Zusammenfassungen und Rückblicken in behaglicher Breite, welche den Schülern die Überzeugung geben, daß sie den Stoff meistern. Das wirkt Freude an der Arbeit, hebt das Selbstgefühl, schafft aufrechte Geister, während jetzt das Gefühl der Unsicherheit, das Bestreben, die vielen Mängel vor den Lehrern zu verbergen, die Charakterbildung lähmt und schädigt.

Freude an der Arbeit! Jedem normalen Kinde wird Wissenstrieb und Schaffensdrang angeboren. Ist es nicht eine betrübende Erscheinung, daß diese Anlage in der Schule so oft ins Gegenteil umschlägt oder sich auf Wegen betätigt, die von der Schule weitab führen? Freilich liegt es in der Natur der Knaben, daß sie ein Ding mit Feuereifer angreifen, aber rasch Überdruß empfinden, besonders wenn die für das spätere Leben unvermeidliche Gründlichkeit und Ausdauer von ihnen verlangt wird. Und den langjährigen Schulbesuch mit den regelmäßigen Pflichten und Aufgaben werden sie im Vergleich zu den Ferien immer für unerfreulichen Zwang halten. Aber damit wird die Schulverdrossenheit nicht erklärt. Denn andererseits steckt in der Jugend soviel Lebenslust und Kraft und gesunder Sinn, daß die Schule in der überwiegenden Mehrzahl ihrer Schüler eine gewisse Freude an der Arbeit und am Weiterkommen erhalten müßte. Der tiefgehende Überdruß hat andere Gründe: Die Sorge, wegen der Unzulänglichkeit des Verstehens und Wissens täglich die Unzufriedenheit der Lehrer zu erregen — die Mißerfolge — das verwirrende Vielerlei — das unfrohe Bewußtsein, in keinem oder kaum einem Fach Gutes zu leisten und den Stoff zu beherrschen — die peinliche Wahl, entweder an zahlreichen Tagen von Pflicht zu Pflicht gehetzt auf jede freie Zeit verzichten zu müssen, die man dem Spiel oder selbstgewählter Beschäftigung widmen möchte, oder wenn man auf dies Recht seiner Jugend nicht verzichten will, dafür in der Schule büßen zu müssen — das unklare, unwahre Verhältnis zu den Lehrern, deren Anforderungen man nicht erfüllen kann — Vorwürfe der Eltern — die Behandlung in der Schule.

Die meisten Jungen leben in einer glücklichen Familiengemeinschaft, die sie mit Sorgfalt und Liebe umgibt und ihrer Eigenart liebevoll Rechnung trägt. Wie müssen sie den Unterschied empfinden, wenn sie in der Schule oft kaum mehr als eine Nummer sind! Wenn sie gegebenenfalls kaltblütig in den großen Sammeltopf: Mangelhaft! Unbrauchbar! geworfen werden! Wie oft wird ihr weiches Herz sich wundstoßen und frieren! Gewiß soll man die Jungen nicht zu weichlich behandeln. Das Leben packt auch fest zu. Ebenfalls die Kameraden. Selbst Strenge leiden sie gern, wenn sie sich mit unbedingter Gerechtigkeit paart. Aber man sollte bedenken, daß sehr oft der Lehrer der erste Erwachsene ist, welcher durch kalte Gleichgültigkeit oder Unfreundlichkeit, durch Mißtrauen oder liebeleere überstrenge Beurteilung den unerfahrenen zarten Menschenkindern einen Vorgeschmack von den Härten des Daseins zu kosten gibt. Ein solcher Eindruck wird nie vergessen!

Dabei ist die kindliche Natur von Lebensfreude durchtränkt und durchwärmt und nach Lob verlangt sie wie das Gras nach dem Regen. Auch noch bei dem zum Jüngling heranreifenden Knaben trifft dies zu. Wer hier einsetzt, wer die Freude zur Helferin macht, der erleichtert und verschönt sich die Arbeit ganz außerordentlich. In jedes Lehrerzimmer sollte man die Worte schreiben: Vergiß das Loben und Lachen nicht! Müßte es nicht selbstverständlich sein, daß überlegende, vom besten Wollen beseelte Männer diesen Grundzug des jugendlichen Charakters für ihre Zwecke nutzbar machen? Wenn es oft so ganz anders aussieht: die Hauptschuld trägt das System.

Ich bin weit entfernt, den Lehrern einen Vorwurf machen zu wollen. Ihr ganz besonderes Verdienst ist es, wenn die Ungunst der Verhältnisse nicht noch weit größeren Schaden anrichtet. Denn die Lernschule mit den übervollen Klassen und der Überfülle des Lernstoffes hat kaum Zeit für Betrachtungen jener Art, für Erkenntnis der Individualität und ihre Berücksichtigung. Trotz redlichsten Bemühens immer wieder Mißerfolge; der Druck der Sorge, mit dem Stoff nicht so fertig zu werden, wie es sein sollte; in überfüllten Klassen Tag für Tag äußerste Anspannung der Kräfte, um die für einen gedeihlichen Unterricht doch einmal nötige Sammlung und Aufmerksamkeit zu erzwingen; dennoch oft genug Störungen aller Art, weil die Jungen die Wehrlosigkeit der Lehrer längst durchschaut haben — — dabei kann nicht jeder eine fröhliche, gehobene Stimmung behaupten. Mancher wird nervös und gereizt, wenigstens im Laufe der Jahre. Er verlernt das Lachen und vergißt zu loben, aber herber Tadel springt rasch über seine Lippen. Die Jungen erfahren, daß selten eine Klasse so unbegabt und denkfaul war wie diese. Daß die Hälfte verdiente, sitzen zu bleiben. Daß auch erstaunlich viel sitzen bleiben werden. Arme Freude!

Ist die Herabsetzung der Summe der Kenntnisse wirklich ein großes Unglück? Die wertvollsten Leistungen der Schule werden nicht im geringsten dadurch beeinträchtigt: Die Gewöhnung an regelmäßige und gründliche Arbeit, an logisches Denken, an Verknüpfen und Zusammenfassen, an Pflichterfüllung und Selbstzucht. Die Entwicklung des Charakters, Gemüt und Phantasie werden ohne Zweifel dadurch gefördert.

Die wichtigsten Eigenschaften, auf denen das Wohl von Staat und Nation beruht, werden in einem glücklichen Familienleben begründet. Und die höhere Schule, die ihre Schüler neun Jahr und mehr beansprucht und fordert, daß sie im Tun und Denken der Knaben den Mittelpunkt bildet? Unmöglich kann sie sich der Pflicht entziehen, bei jener Entwicklung mitzuhelfen. Zum mindesten muß sie den Weg dazu freilegen, statt ihn durch Zustände zu verbauen, die so häufig zu einem unerquicklichen, gespannten, ja feindseligen Verhältnis führen. Unsere Jungen belügen ihre Lehrer. Gewiß nicht alle, doch auch nicht wenige. Trotzdem ziehen sie an und für sich die Wahrheit unbedingt der Unwahrheit vor. Gegen einander sind sie doch ehrlich. Am Lehrer schätzen sie kaum eine Eigenschaft höher als Offenheit und Gerechtigkeit. Aber wenn man zu oft kaum oder schwer Mögliches von ihnen fordert und die Nichterfüllung als strafwürdiges Vergehen behandelt, drängt man sie — auch gegen ihren Willen — in die Rolle des Schwachen, der im Kampf mit dem Überstarken alle Mittel für erlaubt hält.

Solange die Schule mit Lernstoff überhäuft ist, kann sie diese hochwichtige und notwendige Aufgabe im besten Fall nur unvollkommen erfüllen, als Mittelglied zwischen Familie und Staat die in der Familie geschaffenen Werte zu pflegen und weiterzuentwickeln und ihre Schüler für die Rechte und Pflichten des staatlichen Lebens gründlich vorzubereiten.

Einen tüchtigen Schritt vorwärts auf diesem Wege würde die Einführung des wahlfreien Unterrichts in der Prima bedeuten. Eine vortreffliche Vorbereitung für die freie Arbeit der Studienzeit! Zugleich wäre ein ungeahnter Aufschwung in der Arbeitslust und den Leistungen die Folge, wie bei jedem rechtzeitigen Übergang von einer Pflichterfüllung unter äußerem Zwang zu einem Schaffen in innerer Freiheit. Man sollte es an einzelnen Anstalten erproben, wo Direktor und Lehrer bereit sind. In kurzer Zeit würden alle Zweifel schwinden.

Also nicht diese übermäßige einseitige Bevorzugung des Verstandes und Wissens, sondern eine harmonischere Ausbildung. Mehr Zeit für die Berücksichtigung der jugendlichen Natur im allgemeinen und der Eigenart der einzelnen Schüler. Mehr Zeit auch für Ausblicke über die Schulmauern hinweg in das Leben, aus dem die Jungen kommen, und in das Leben, dem sie entgegenreifen.

Gr.-Lichterfelde. August Volkmar.

Zu Leuchtenbergers „Vademecum“.

Leuchtenbergers „Vademecum für junge Lehrer“ hat, soweit mir bekannt geworden, überall wohlverdiente Anerkennung gefunden. Weniger pädagogisch-didaktischen Reflexionen als der Erfahrung, der Anschauung dessen entsprungen, was junge Lehrer zu bieten und zu leisten, aber auch zu verfehlen pflegen, und was andererseits von ihnen gefordert werden muß, leitet es sie in trefflicher Weise zum Verständnis ihrer Aufgabe an und wird voraussichtlich besonders den pädagogischen Seminaren wertvolle Dienste leisten. Da mögen den Benutzern des Büchleins vielleicht einige Bemerkungen und Hinweise nicht unwillkommen sein, die, auch der Erfahrung eines Lehrerlebens entnommen, Punkte in der Ausbildung des jungen Lehrers berühren, auf die in dem Büchlein nur knapp und kurz hingewiesen oder ganz verzichtet worden ist.

Zuvor sei eine Bemerkung gestattet. Befremdend wirkt, wenn sie auch an sogenannte berühmte Muster erinnert, die Du-Anrede, befremdend,*) weil sie in geradem Gegensatze zu der Praxis des Lebens steht. Läßt sich auch nicht leugnen, daß darin ein Moment der Herzlichkeit liegt, aus dem die freundliche Absicht des Lehrenden gegenüber dem zu unterweisenden jungen Manne wie die bestimmte Erwartung einer ebenso freundlichen Aufnahme des Gesagten seitens dieses hervor-

*) Ich stehe hier doch zu Leuchtenberger. „Du“ ist von dem Tage der Gesetzgebung am Sinai die Anrede der Ethik wie Pädagogik und seit dem ersten Liebesliede die poetische Anrede. Pädagogik mit Ethik und Poesie im Bunde sprechen für dieses „Du“. Man lasse ihm sein herzliches Dasein! Einen Kuß braucht man nicht gleich dabei zu verlangen. Mtth.

leuchtet: heutzutage ist das patriarchalische Verhältnis, das ein solches „Du" auslösen könnte, im Verkehr des Vorgesetzten mit dem jungen Lehrer undenkbar. Als ich vor mehr als 40 Jahren, 22 Jahre alt, auf einige Monate zur Aushilfe an das Gymnasium einer norddeutschen Stadt verlangt wurde, machte ich, der Sitte der kleineren Stadt gemäß, sämtlichen Mitgliedern des Magistrats, des Scholarchats, der Geistlichkeit den üblichen Besuch; einer der letzteren, ein prächtiger alter Herr, dem die Herzensgüte aus Augen und Worten sprach, beendete die Unterhaltung mit einem „Du geföllst mi; giv mi n' Kuß!" Kommt dergleichen noch heute vor? Ebensowenig, meine ich, wie das „Du" des Vademecum. Unter allerhand Einflüssen, auf die hier nicht eingegangen werden kann noch soll, hat in den verschiedensten Schichten und Beziehungen der Bevölkerung zueinander der Patriarchalismus dem gesetzlichen Verhältnis Platz gemacht, unleugbar auch auf dem Gebiete der Schule; und dem Rechnung zu tragen, empfiehlt sich meines Erachtens mehr als das Festhalten an dem, was der Praxis der Gegenwart widerspricht.

Von der Schulzucht im allgemeinen ist in dem Büchlein weniger die Rede als von der im Unterrichte. Und doch halte ich ein Wort darüber an den jungen, eben eintretenden Lehrer für durchaus erwünscht, besonders, wenn eigenartige Verhältnisse wie die der Größe der Stadt und der Anstalt oder gar die Verschiedenheit des Schülermaterials in nationaler Beziehung, nach Konfessionen oder nach Ständen ihren Einfluß nach dieser oder jener Richtung geltend machen. Auch wenn der junge Lehrer nicht der Provinz entstammt, in der er tätig sein soll, wird ein Hinweis auf die Eigentümlichkeiten in der Anlage und dem Charakter der Schüler ihm zustatten kommen; denn gelegentlich wird deren Tun und Treiben im gegebenen Falle sich anders gestalten in Frankfurt a. M. als in Berlin, anders ihr Verhalten sein, wenn in Vorpommern, Hinterpommern oder Posen ihre Wiege gestanden hat. Im Hinblick auf eigene Erfahrungen nun habe ich die zahlreichen und vor allem häufig wechselnden Kandidaten vor Beginn ihrer Tätigkeit etwa nach folgender Richtung zu unterweisen für meine Pflicht gehalten: „Die Disziplin an der Anstalt ist gut; Sie werden Gelegenheit haben, sich davon zu überzeugen. Nichtsdestoweniger weise ich Sie darauf hin, daß für den jungen Lehrer an einer großen Anstalt mit stark gefüllten Klassen mehr als anderswo die Gefahr besteht, daß unruhige und zu Übergriffen geneigte Elemente es einmal mit dem neuen Herrn versuchen werden. Kommt dergleichen vor, so mache ich Ihnen keinen Vorwurf daraus, da Sie eben in den neuen Verhältnissen, in die Sie eingetreten sind, nicht gleich in jedem Augenblicke über die einzunehmende Haltung klar sein werden; aber aus sachlichen Gründen rechne ich es Ihnen als eine Schuld an, wenn Sie ein solches Vorkommnis verschweigen. Am besten werden Sie ja abschneiden, wenn Sie mit einem strafenden Blicke oder einem kurzen energischen Worte dem Störenfried zum Bewußtsein bringen, daß ihm ein ernster Mann gegenübersteht, der nicht gewillt ist, seinem Ansehen etwas zu vergeben (Vademecum S. 9, Kanon 65: Selber ist der Mann!). Ist der Zwischenfall von Ihnen selbst derartig abgetan, daß eine Wiederholung nicht zu befürchten ist, so mögen Sie gelegentlich dem Ordinarius davon Mitteilung machen, da diesem daran gelegen sein muß, über jegliches Verhalten seiner Schüler stets genau unterrichtet zu sein. Gelingt es Ihnen aber nicht, der vorgekommenen — sagen wir allgemein — Ungezogenheit das wünschens-

werte Ende zu bereiten, wiederholen sich die Fälle bei demselben Schüler, oder werden andere zur Begehung derselben oder ähnlicher Ungebühr angesteckt, dann müssen Sie zunächst dem Ordinarius davon Kenntnis geben, damit dieser Ihnen den rechten Weg der Abhilfe zeige oder selbst, und zwar zumeist unter Benachrichtigung des Direktors, dem Unfuge steuere. Unterlassen Sie das, so vergehen Sie sich an der ganzen Anstalt. Denn der Bazillus der Insubordination — um diesen Sammelnamen für alle Ungebühr zu gebrauchen — ist wegen seiner raschen Verbreitung höchst gefährlich. Ich könnte Ihnen von eigener Erfahrung aus dem Probejahre berichten, wo es nur unserem, d. h. der Kandidaten energischem Zusammenschlusse und Auftreten gelang, die Übertragung des in einer bestimmten Klasse einem Hilfslehrer gegenüber zur Gewohnheit gewordenen Lärms und weiterer Ungezogenheit zu verhindern; die Neigung dazu machte sich in der ganzen Gruppe der Klassen neben, vor und hinter jener breit. Also, außer dem Wunsche, selbst möglichst bald das Heft in die Hände zu bekommen, macht die Gefahr einer Schädigung der allgemeinen Disziplin es Ihnen zur Pflicht, offen und vertrauensvoll über solche Vorkommnisse mit dem Ordinarius oder dem Direktor oder beiden zugleich zu sprechen. Fürchten Sie nicht, daß durch diese offene Darlegung der Verhältnisse Ihnen das Zeugnis am Schlusse des Jahres könnte verdorben werden; gerade durch jene soll dem Unfuge gesteuert, sollen Sie zu der erforderlichen Sicherheit und Selbständigkeit in der Behandlung der Schüler erhoben werden.“

Wiederholt ist es mir vorgekommen, daß der junge Lehrer offenbar der Ansicht huldigte, er müsse sich zu den Schülern in einer mehr als freundlichen Weise stellen, die man als kordial bezeichnen muß. Sicherlich darf es an herzlichem Empfinden seinerseits nicht fehlen; noch immer ist das Wort eines alten Pädagogen wahr, daß erst „*amare*“ kommt, welches nach der ersten Konjugation geht, dann erst „*docere*“ nach der zweiten. Aber in dem Worte „kordial“ liegt auf diesem Gebiete etwas Fehlerhaftes. Die Gutmütigkeit des Lehrers gestattet den Schülern allerhand Dinge, die nicht als grobe Vergehen zu bewerten sind, immerhin jedoch Disziplin und Unterricht zu stören und schließlich sein Ansehen zu mindern geeignet sind; dahin gehören unberechtigte Zwischenfragen, die Neigung, bei irgendeiner unpassenden Gelegenheit Erlebtes vorzutragen, ein Umringen des Lehrers auch im Anfange bei seinem Eintritte in das Zimmer, besonders aber am Schlusse der Unterrichtsstunde, namentlich wenn eben eine schriftliche Arbeit angefertigt worden ist. Und die Gutmütigkeit des Lehrers weiß nicht, die nötige Schranke aufzurichten und die Aufdringlichen zurückzuweisen, sondern läßt sie gewähren, bis schließlich — so pflegt nämlich der Ausgang zu sein — ein Krach, durch vorlautes oder gar freches Wesen hervorgerufen, dem Unfuge ein Ende macht und den Lehrer zu der Einsicht führt, daß herzliches Empfinden niemals in Schwäche ausarten darf. — Auch über diesen Punkt könnte das „Vademecum“ einige Andeutungen enthalten.

Das Buch behandelt bei der Besprechung der deutschen Aufsätze fast nur die Frage nach der Art der auf den verschiedenen Klassenstufen zu stellenden Aufgaben, unterläßt aber, den jungen Lehrer auf einige sozusagen landläufige Fehler bei der Korrektur der Arbeiten hinzuweisen. Da gilt es, von Anbeginn der Tätigkeit den Satz zu befolgen: „Das Urteil über die Arbeit muß in bestimmter und

klarer Form abgegeben werden", eine Forderung, die trotz aller Selbstverständlichkeit sehr häufig nicht erfüllt wird. Für die Zensierung pflegen die Nummern der vierteljährlichen Zeugnisse verwendet zu werden, 1—5, hier und da mit dem Zugeständnisse, daß bei 2, gut, noch ein „im ganzen gut" und bei 3, genügend, ein „noch genügend" zugelassen wird. Jenes soll anzeigen, daß die Arbeit nach Inhalt und Form unbedingt den zu stellenden Anforderungen genügt, nach einer Seite hin darüber sich sogar erhebt, ohne jedoch das höhere Prädikat voll zu erreichen; dieses, daß sie nach der einen Seite hin den Anforderungen nicht ganz entspricht, jedoch in der anderen Beziehung als einwandfrei, im ganzen also als „genügend mit Einschränkung" oder „noch genügend" zu gelten hat. Mit diesen sieben Prädikaten kann die Zensierung in ausreichendstem Maße vorgenommen werden; werden indessen noch andere beliebt, so mag auch diese Überfülle zulässig sein, jedoch nur unter der Bedingung, daß hierin an der Anstalt Einheitlichkeit herrscht. Nun macht sich aber bei jungen Lehrern, sowie in bezug auf die vierteljährlichen Zeugnisse, das aus einer gewissen Bequemlichkeit oder aus mangelnder Urteilsschärfe entspringende Bestreben geltend, mit Doppelnummern den Aufsatz zu bewerten, mit 2/3, 3/4 — diese sind die gebräuchlichsten — oder die einzelnen Nummern mit Zusätzen zu versehen: „im ganzen noch genügend", „kaum 3/4", „fast 2", „kaum 2" — letzteres ein, man möchte sagen, unmögliches und doch vorgekommenes Prädikat. Derartige Urteile sind wegen der Unklarheit, die sie beim Schüler über seine Leistung hervorrufen, durchaus verwerflich; jene Doppelnummern und Zusätze hindern ihn, eine einwandfreie Bewertung seiner Arbeit zu gewinnen und anzugeben. — Den jungen Lehrer hierauf aufmerksam zu machen, und ihn für alle Arten schriftlicher Arbeiten zur Abgabe des Urteils in bestimmter und klarer Form anzuhalten, empfiehlt sich beim Beginn seiner Tätigkeit.

Unter Aufsätzen der Untertertianer fand ich zur Begründung des durch eine oder zwei Zahlen gegebenen Urteils den Zusatz: „Nicht logisch genug". Bei der Besprechung der Arbeiten mit dem betreffenden Kandidaten richtete ich an ihn die Frage: „Was, glauben Sie wohl, versteht ein Untertertianer unter „logisch"? Würden Sie in dem Alter gewußt haben, was der Lehrer damit sagen wollte? Also, wenn Sie löblicherweise bei der Beurteilung der Aufsätze den Schüler nicht mit einer einfachen Zahl abspeisen, sondern Ihr Urteil näher begründen, namentlich auf die begangenen Fehler hinweisen wollen, so wenden Sie erstens keine Fremdwörter an und zweitens, bleiben Sie bei diesen Ausführungen stets innerhalb des Verständnisses des Schülers. Mag es auch nicht immer bequem sein, ein Fremdwort, das sich auf wissenschaftlichem Gebiete auch in unserer Sprache fest eingebürgert hat, in gleicher Knappheit wiederzugeben: besser ist es, es so zu umschreiben, daß seine Bedeutung dem jugendlichen Fassungsvermögen klar wird, als es in der fremden Hülle zu gebrauchen. Hier also: Die Folge der Gedanken ist nicht immer richtig; oder ähnliches. — Gerade im deutschen Unterrichte werden Sie ihr Augenmerk darauf richten müssen, weder selbst Fremdwörter anzuwenden, wenn Sie deren Kenntnis bei den Schülern nicht voraussetzen können, noch solche von dieser Seite zuzulassen; ich erinnere an das bei den Primanern beliebte „ästhetisch", das ihnen ein unverstandener Begriff ist, wenn ihnen nicht einmal die genetische Entwicklung des Wortes, der Gebrauch des αἰσθάνομαι auf rein

sinnlichem bis zu dem auf dem Gebiete der schönen Kunst klar gemacht worden ist".

Ich schließe diese Ausführungen, die, ebenfalls der Erfahrung entsprungen, als ein bescheidener Beitrag zu dem genannten Büchlein angesehen zu werden wünschen.

Naumburg a. S. F. Thümen.

Zum deutschen Unterricht.

(Einige Bemerkungen zu Buddes Aufsatz gleichen Titels im Dezemberheft dieser Monatschrift.)

Es handelt sich um die Behandlung der Dramen im Deutschunterricht der höheren Schulen.

Die Gedanken oder, besser, der Gedanke, den Budde vertritt, ist folgender: „Das Kunstwerk soll dem Schüler nahegebracht werden durch ausdrucksvolles Vorlesen des Lehrers und gleiches Nachlesen des Schülers. Nur dadurch wirkt es unmittelbar auf Gefühl und Anschauung, und das ist seine erste Bestimmung. Erst wenn das geschehen ist, soll die Erklärung und Inhaltsangabe einsetzen, und zwar soll die Erklärung sich auf das Allernotwendigste beschränken, damit der erste unmittelbare Eindruck durch sie nicht gestört wird."

Dieser methodische Gang ist für die Gedichte wohl allgemein angenommen, wenn man nicht die Erklärung gleich mit der Vorbereitung verbindet, nur zieht man es vor, die Schüler erst nach der Besprechung lesen zu lassen, aus dem einfachen Grunde, weil zum ausdrucksvollen, also verständnisvollen Lesen eben Verständnis gehört, das man nur bei den wenigsten Schülern gleich nach der Darbietung des Gedichtes durch den Lehrer, und wenn dessen Vortrag auch noch so vollendet war, erwarten kann.

Warum, muß man sich fragen, ist in den methodischen Bemerkungen zu den Lehrplänen — denn diese sind es ja, die in dem Standpunkte des Kandidaten bei Budde unschwer zu erkennen sind — nun bei den Dramen diese Art der Behandlung aufgegeben worden? Dort heißt es bekanntlich: „Die gelesenen Epen und Dramen sind nach ihrem Aufbau und den Charakteren der handelnden Personen zu einem volleren Verständnis zu bringen. Nicht ratsam ist es, ein Drama von Anfang bis zu Ende in der Klasse zu lesen. Das Lesen mit verteilten Rollen ist nur in sehr beschränktem Maße bei besonders geeigneten Szenen und in der Regel erst nach der Besprechung und nach ordentlicher Vorbereitung von Nutzen."

Die Gründe für diese verschiedene Behandlung von Gedicht und Drama — und Epos, das man hier, wie in den „Bemerkungen", auch hinzunehmen könnte — lassen sich bei einigem Nachdenken klar erkennen: Sie beruhen vor allem auf ihrem verschiedenen Umfange. Hier das Gedicht, das in einer Stunde dem Schüler als in sich abgeschlossenes Ganzes nahegebracht werden kann, dort das umfangreiche Drama, das im Unterricht nur eine bruchstückweise Behandlung zuläßt

hier ein Kunstwerk, das der Schüler schon beim Vortrage des Lehrers leicht überblickt, dort eine Folge von Teilen, die durch die Besprechung und Erläuterung immer wieder in Zusammenhang gebracht werden müssen. Beim Gedicht kleineren Umfangs hat der Vortrag des Lehrers Zweck, denn da kann wirklich der Stimmungsgehalt der ganzen Dichtung wirken, beim Drama könnte dies Ziel nur erreicht werden, wenn es möglich wäre, das ganze Kunstwerk im Zusammenhang darzubieten. Es könnten hier höchstens Teile in Betracht kommen, die schon in sich abgeschlossene Kunstwerke mit eigenem Stimmungsgehalt sind. Solche Stellen recht auszuwählen, muß sich der Lehrer des Deutschen allerdings angelegen sein lassen.

Zu diesen Erwägungen kommt noch eine rein technische Schwierigkeit, die auch mit dem Umfang des Dramas zusammenhängt: Man stelle sich vor, daß ein Werk wie „Wilhelm Tell" oder die „Jungfrau von Orleans", von der „Wallenstein-Trilogie" gar nicht zu reden, nach Buddes Vorschlägen, d. h. Vortrag des Lehrers, Nachlesen der Schüler und Erklärung, behandelt würde. Ich halte es für ausgeschlossen, daß dann ein Vierteljahr, d. h. 22—25 Kurzstunden zu 45 Minuten, genügen würde. Und hier ist noch ein langes zu 10 Wochen angenommen worden, und für die Durchnahme der Aufsätze, die doch nun auch einmal ihren Platz verlangen, und ihre Besprechung bei der Rückgabe habe ich nur 5 Stunden angesetzt, ganz zu schweigen von den freien Vorträgen. Wir sehen, auch aus diesem Grunde muß sich das Lesen, das durchaus nicht verpönt ist — auch nicht in den Lehrplänen — und auch beibehalten werden muß, schon um die Schönheit der Sprache voll zu empfinden, beschränken auf besonders geeignete Stellen. Sie können dann auch von den Schülern, n a c h der Erklärung, mit verteilten Rollen gelesen werden.

Eine Gefahr, die dem Lehrer beim Vortrag dramatischer Szenen droht, nämlich bei der Wiedergabe der verschiedenen Stimmen, die Lachlust seiner Schüler zu erwecken, soll nur erwähnt werden; sie kann man bei einiger Übung ja vermeiden.

Aus diesen zeitlichen Schwierigkeiten ergibt sich umgekehrt die Notwendigkeit, es der häuslichen Arbeit des Schülers zuzuweisen, sich mit dem Inhalt des Stückes vertraut zu machen. Budde bekämpft diese Art aufs heftigste, denn so könne die Dichtung nicht unmittelbar auf Anschauung und Gefühl wirken. Ob ein tieferer Eindruck erzielt würde, wenn, wie Budde verlangt, dem Schüler in jeder Stunde zwei oder drei Szenen vorgetragen würden, wage ich zu bezweifeln. Außerdem glaube ich sowieso nicht, daß der Vortrag des Lehrers der erste Eindruck ist, den der Schüler von dem Drama empfängt. Ich glaube, daß jeder geistig einigermaßen rege Schüler, sobald mit der Lektüre des Dramas begonnen worden ist, dies schon aus Interesse an den bloßen Ereignissen zu Hause durchlesen oder, besser, durchfliegen wird. Daneben hat diese häusliche Aufgabe auch den Zweck, den Schüler zu veranlassen, sich einmal ein größeres Stück im Zusammenhange genau durchzulesen, was bei bloßer Klassenlektüre kaum möglich wäre. Daß durch diese Inhaltsangabe, die natürlich im fließenden Vortrage zu erfolgen hat, noch einer anderen Forderung, die an den deutschen Unterricht gestellt wird, genügt wird, nur nebenbei.

Mit bitterem Spott wendet sich Budde schließlich gegen die nach seiner Ansicht wohl allgemein geübte, veraltete rationalistische Methode, die ein Stück nur verstandesmäßig dem Schüler näherbringen will. Ich hoffe, man kann ein Drama auch anders erklären als trocken und rein verstandesmäßig. Hier hat die Persönlichkeit des Lehrers und die Kunst, ein Dichtwerk nachzuempfinden, ein ebenso großes Feld zur Betätigung wie bei dem von Budde geforderten Vortrage. Daß hier viel gesündigt worden ist und vielleicht auch noch wird, will ich durchaus nicht leugnen, nun aber darum eine eingehende Erläuterung zugunsten des Vortrages und Nachlesens von Grund auf zu verdammen, ist sicherlich zu weit gegangen. Was kommt denn eigentlich bei der Vorlesung des Lehrers zur Geltung? Doch die Sprache des Dichters und der Stimmungsgehalt des Werkes, d. h. alle die Faktoren, die auf das Gefühl des Schülers wirken. Beruht aber auf ihnen allein oder wenigstens vor allem, wie Budde sagt, der Wert und die Schönheit eines klassischen Dramas? Doch sicher nicht! Der Aufbau der Handlung und die Zeichnung der Charaktere m u ß gewürdigt werden, wir würden sonst unseren gewaltigen Dramatikern bitter unrecht tun. Wie bald würde dann ein gefühlsseliges Drama mit locker zusammengefügten Szenen und nur eben angedeuteten Charakteren, dafür aber in hübschen Versen geschrieben oder origineller Prosa, über unsere besten gestellt werden. Und vor allem die sittliche Grundidee m u ß herausgearbeitet werden. Nicht umsonst sollen die größten unserer Nation ihre erhabensten Gedanken in diese Werke gelegt haben. Wie ist dies alles möglich, vor allem bei Verteilung der Besprechung auf einzelne Stunden, wenn man eine eingehendere Erläuterung ausschließen will? Und eins darf man nicht vergessen: Die Schüler, mit denen wir diese Dramen lesen, sind mit ihren 15—18 Jahren doch noch keine reifen Menschen, ihnen muß der Lehrer als Führer zur Seite stehen. Wenn diese Führung mit weisem Maßhalten, in begeisterter und begeisternder Weise geschieht, so wird unseren Jünglingen dadurch das Stück nicht verekelt, wie Budde behauptet, sondern es wird jetzt, da all die Schätze, die in ihm ruhen, gehoben worden sind, erst recht gewürdigt werden. Ich glaube, daß auch eine solche Art der Behandlung unserer Meisterdramen Kunsterziehung ist und nicht einer solchen Erziehung systematisch entgegenarbeitet. Denn „die Dichtkunst wendet sich an den ganzen Menschen, nicht bloß an einen einzelnen Sinn . . . . . Sie wendet sich an den ganzen intellektuell, sittlich und ästhetisch empfindenden Menschen . . . . . Wir dürfen nicht übersehen, daß mit der ästhetischen Erziehung, und zum Teil sogar durch sie, auch eine starke Willenserziehung unserer Nation vorhander sein muß, damit nicht bloß schön empfindende Männer und Frauen unserem Vaterlande erstehen mögen, sondern auch sittlich große Menschen". (Dr. Kerschensteiner auf dem 2. Kunsterziehungstage in Weimar 1903.)

Daß auch die von mir hier verteidigte Methode dem Drama unserer Klassiker nicht ganz gerecht wird, gebe ich gern zu: Auch sie muß ergänzt werden durch die Bühne, denn für das Theater sind diese Dichtungen zunächst geschrieben worden. Und mit Freude kann man immer wieder sehen, daß bei der Aufführung von klassischen Stücken der größte Teil der Zuhörerschaft aus Schülern und Schülerinnen besteht. Ich möchte diese Erscheinung nicht, wie man nach Buddes Ausführungen meinen müßte, für einen Protest halten gegen die Behandlung, die diese Dichtungen in der Schule erfahren, sondern eher für die Frucht derselben.

Ich bin am Schluß. Erschöpfend sollten meine Bemerkungen nicht sein, nur soviel glaube ich gezeigt zu haben, daß Buddes Vorschläge, in so energischem Tone er sie auch vorbringt, abzulehnen sind. Er begeht den Fehler, eine Methode, die für einfachere lyrische und kurze epische Dichtungen geeignet ist, auch auf Dramen anwenden zu wollen, die ihrem Umfang und Gehalt nach doch eine andere Behandlung erfordern. Mit seinen Angriffen gegen die übliche Art der Lektüre geht er zu weit. Ich glaube bestimmt, daß die Art, deutsche Dramen zu lesen, wie er sie vorauszusetzen scheint, jetzt zu den Seltenheiten gehört; denn ich weiß, daß meine Fachgenossen sich die Fähigkeit bewahren, sich an den Werken eines Schiller und Goethe zu begeistern, dann aber ist es ihnen unmöglich, ihren Schülern diese Dichtungen durch öde, rein verstandesmäßige Paukerei zu verekeln.

Neues wollte ich nicht bringen*), ebensowenig, wie ja Budde neue Gedanken geben wollte. Ich hielt es aber für angebracht, daß, nachdem einmal derartige Forderungen von neuem in dieser Monatschrift erhoben wurden, auch an diesem Orte dazu Stellung genommen wurde.

Halberstadt. Herm. Sommermeier.

Bemerkungen zur Erweiterung des Kreises der lateinischen Schulschriftsteller.

Wenn ich im folgenden den schon öfters erwogenen Vorschlag vertrete, der Kreis unserer lateinischen Schulautoren möge erweitert werden, so will ich mich von vornherein zunächst dagegen wenden, daß etwa der bisherige Grundstock zerstört wird. Die Prosaiker Cicero, Caesar, Livius, Sallust, Tacitus und die Dichter Vergil, Horaz und (mit Einschränkung) Ovid müssen als die bewährte Grundlage unseres Lateinbetriebes beibehalten werden. Meine Bedenken richten sich namentlich darauf, daß die lateinische Lektüre nach unseren Lehrplänen auf einen engen Kreis von Schriftstellern ausdrücklich beschränkt ist. Für die neueren Sprachen, besonders für Französisch und Englisch, geben unsere Lehrpläne in dieser Hinsicht größere Freiheit. Sie verpflichten zur Behandlung der namhaftesten Klassiker und gewähren doch die Möglichkeit, auch anderen geeigneten Lesestoff heranzuziehen. Für den Neuphilologen ergibt sich daraus der Antrieb, fleißig Umschau zu halten in der neueren, auch in der zeitgenössischen Literatur. Das wirkt erfrischend und anregend auf den Lehrer und damit auch auf den Unterricht. Der Altphilologe hat nach den Lehrplänen nur für das Griechische einen gewissen Spielraum. Der Lateinlehrer kann zwar auch, wenn er die Arbeit der Wissenschaft weiter verfolgt, seinen lateinischen Klassikern neue Seiten abgewinnen, aber ohne Zweifel gerät durch die Beschränkung des Lesestoffes der lateinische Unterricht in die Gefahr einer gewissen Erstarrung. Im engen Kreis verengert sich der Sinn. Es sollten dem Altphilologen, dessen Wissenschaft ohnehin nicht eine so innige

*) Vgl. u. a.: Monatschrift für höhere Schulen III, S. 9 u. 10. Matthias, Handbuch des deutschen Unterrichts I, 3, S. 8 ff.

Fühlung mit der Gegenwart hat, Wege eröffnet werden, diese Gefahr der Erstarrung zu meiden.

Freilich soll die alte Wahrheit „*non multa, sed multum*" auch weiterhin unseren höheren Schulen heilig bleiben. Die lateinischen Schulautoren bieten in ihrer Gesamtheit ein geschlossenes Ganzes; sie führen in eine an geistigen Werten reiche zusammenhängende Periode des Altertums ein. Mannigfache Fäden laufen von einem zum andern. Würde unbeschränkte Freiheit in der Wahl der Lektüre eintreten, dann könnte leicht ein Vielerlei ohne Zusammenhang und damit ohne ausreichende Möglichkeit der Befestigung und Vertiefung den jugendlichen Geist verwirren. Auch aus diesem Grunde ist zu wünschen, daß die jetzigen Schulschriftsteller den Hauptanteil an der Lektüre behalten. Aber daneben sollte die Freiheit bestehen, auch andere Schriftsteller heranzuziehen.

Ich will unter den Gründen nicht nur die aus dem Wechsel folgende Belebung der Arbeit anführen. Wesentlich scheint mir auch, daß in den Schulschriftstellern manche Seite des antiken Lebens, die der Betrachtung wert ist, nicht ausreichend zur Geltung kommt. Wenn ein lateinisches Lesebuch in Gebrauch käme, das auch Abschnitte aus Catos Landwirtschaftsbuch oder aus Vergils Georgica enthielte, so würden unsere Schüler auch ein Bild von römischem Landbau und Landleben erhalten können; man wird das nicht für unwichtig halten, wenn man bedenkt, daß die Römer von Haus aus ein Bauernvolk waren, das in seiner großen Zeit aus dem Zusammenhang mit der Scholle und aus seinen patriarchalischen bäuerlichen Institutionen immer wieder neue Kraft gewann.

Bedauerlich ist es auch, daß Terenz in den preußischen Gymnasien nicht gelesen wird. Ich meine, daß auch heute oder gerade heute die Bemerkungen Geltung haben, die Dziatzko in der Vorrede zur ersten Auflage seiner Phormio-Ausgabe gemacht hat: „Die Stücke eines Plautus und Terenz sind meines Erachtens für die Schule ein besonders geeignetes Bildungsmittel. Sie gewähren einmal in anziehender Lektüre ein unmittelbares und anschauliches Bild einer Seite des antiken Lebens, welche sonst auf der Schule nur gelegentliche Erwähnung findet; sodann aber bieten sie namentlich in formaler Beziehung einen reichen Stoff, um in die Entwicklung der lautlichen und syntaktischen Gesetze der lateinischen Sprache den Schüler einzuführen, ihn zu einer historischen Auffassung der Grammatik anzuleiten." Heute könnten wir, da wir gern den Kulturzusammenhängen zwischen Antike und Neuzeit nachgehen, noch auf den Einfluß hinweisen, den die römische Komödie auf die Weltliteratur ausgeübt hat. Die Beziehungen zu Molière und Shakespeare und schließlich auch zur deutschen Bühne lassen sich leicht verfolgen. Literarische Zusammenhänge, insbesondere mit dem deutschen Schrifttum (Lessing, Goethe, Schiller), lassen sich auch bei der Lektüre von Martials Epigrammen nachweisen. Aber auch die Art und Weise, wie Martial römisches Volksleben zur Kaiserzeit witzig betrachtet und verspottet, ist des Interesses nicht unwert. Mehr als einige Proben wird man freilich von ihm nicht geben wollen. Dagegen kann Seneca eine eingehendere Lektüre gewidmet werden. An seine philosophischen Schriften, besonders an die *epistulae morales ad Lucilium*, läßt sich die Besprechung von Weltanschauungsfragen anknüpfen. Von hier aus lassen sich Verbindungslinien zur christlichen Ethik herstellen, die eine gerechte Wür-

digung der antiken Sittlichkeit ermöglichen, die aber auch erkennen lassen, daß selbst die ernstesten Verfechter derselben von der christlichen Ethik noch durch eine weite Kluft getrennt sind.

Von Quintilian, dessen geistschärfenden Wert bekanntlich Friedrich der Große als für die Schule bedeutsam erkannt hat, würde zwar nur das X. Buch zu empfehlen sein, aber dieses mit gutem Grunde, weil es einen Einblick eröffnet in die Rhetorenschulen und ihre Bildungsbestrebungen und überhaupt in die Werkstätte antiker Geistesarbeiter. Besonders schätzbar ist auch, daß wir hier einen Überblick über das antike Schrifttum vom Standpunkte des antiken Lehrers erhalten, wie wir ihn sonst in dieser Weise überhaupt nicht besitzen.

In die mit Augustus anhebende und von den tüchtigsten Caesaren in recht ernster Weise fortgeführte Kulturarbeit der Kaiserzeit, die sich aus Horaz und auch aus dem politisch dissentierenden Tacitus durchaus nicht genügend erkennen läßt, insbesondere in die im allgemeinen als segensreich erkannte Provinzialverwaltung führt uns des Plinius Briefwechsel mit Trajan. Von Trajan gilt in höchstem Maße, was v. Domaszewski (Geschichte der römischen Kaiser. Leipzig 1909. I, S. 5) von den besten Caesaren sagt: „Der Kaiser ist nicht nur der erste Diener des Staates, sein ganzes Leben ist die Hingabe an die Last eines Amtes, das nur durch die strengste Pflichterfüllung zu tragen war." Auf unsere nach realpolitischem Denken strebende Zeit kann schon die schlichte, streng sachliche Sprache Trajans ihre Wirkung nicht verfehlen. Nicht minder eindrucksvoll aber ist die ruhige Sicherheit und die tiefgehende Sachkenntnis, mit der er seine Entscheidungen trifft, und die wahrhaft friderizianisch anmutende Pflichttreue. Jede Anfrage des Statthalters läßt den interessierten Leser mit Spannung erwarten, in welcher Weise der kaiserliche Entscheid erfolgen wird. Diese Lektüre kann ich unseren reiferen Schülern nur aufs dringendste wünschen.

Voraussetzung für die hier angedeutete Erweiterung des Kanons ist allerdings, daß in einem lateinischen Lesebuch geeignete Abschnitte aus den genannten Schriftstellern zusammengestellt werden, wie wir ja ähnliche Werke für die neueren Sprachen und fürs Griechische in dem rühmlichst bekannten Werk von Wilamowitz bereits besitzen. In Verbindung mit den in den Kanon aufgenommenen Schriftstellern würde es den Schülern ein ausreichendes Gesamtbild vom römischen Schrifttum in seinen charakteristischen Vertretern zur Verfügung stellen können.

Durch solche Ergänzungen der Schullektüre wird aber auch das Bestreben gefördert, unserem humanistischen Unterricht wieder reichere Beziehungen zur Gegenwart zu verschaffen. Eine Arbeit nach der Weise „*l'art pour l'art*" würde allmählich das Absterben des altsprachlichen Unterrichts herbeiführen. Was dem altsprachlichen Unterricht nottut, und wie ihm geholfen werden kann, zeigt uns Cauers „*Palaestra vitae*". „Es gilt — so heißt es im Vorwort (2. Aufl.) S. VII f. —, dem altklassischen Unterricht innerlich neuen Boden zu gewinnen, den Geist des Altertums mit dem ganz modernen Geiste, der heute lebt und als lebender sein Recht hat, in engste Beziehung zu bringen, daß sie sich gegenseitig befruchten." Das Altertum hat in der Tat engere Beziehungen zur Gegenwart, als der Oberflächliche ahnt und der Befangene zugeben will. Diese Beziehungen fühlbar zu machen und dadurch den altsprachlichen Unterricht mit Licht und Leben zu

erfüllen, ist unsere Aufgabe. Ähnlich also wie etwa der Grundsatz der Anschauung oder der logischen Entwicklung muß im Unterricht auch das Gegenwartsprinzip eine maßgebende Bedeutung erlangen. Die „*Palaestra vitae*" zeigt uns an einer Reihe von Beispielen aus wichtigen Lebensgebieten eine eigenartige Behandlung der Lektüre, die überall an die Antike Fragen des gegenwärtigen Lebens anknüpft. „Latein und Leben", so läßt sich die hier ausgesprochene Notwendigkeit für den hier vorliegenden Zweck kurz festlegen. Ist diese Notwendigkeit aber anerkannt und wird ihr durch die Behandlung der Lektüre Rechnung getragen, dann muß auch schon die Auswahl der Lektüre danach bemessen werden. Unergiebige Schriften oder Abschnitte, aber auch Einförmigkeit wird man vermeiden. Caesars Bürgerkrieg würde ich daher am liebsten ganz entbehren. Dagegen ist der Gallische Krieg eine Fundgrube für lebensvollen Unterricht. Freilich kann er auch unfruchtbar werden, wenn man sich nach der recht äußerlichen Bücher-einteilung richtet und nun einen gallischen „Aufstand" nach dem anderen durcharbeitet, anstatt aus dem Ganzen charakteristische Bilder herauszuheben. Nimmt man dagegen einzelnes heraus, also etwa: Bilder vom Landkrieg und Seekrieg, die ethnographischen Abschnitte über Kelten und Germanen, sowie die römisch-germanischen Kämpfe, endlich das Wesentliche vom letzten großen Freiheits-kampf — dann hat man immer wieder Gelegenheit, Beziehungen zu den Belangen unserer heutigen Kultur herzustellen. Für Realgymnasien gewinnt man nebenbei noch den Vorteil, daß die Schüler einen Durchblick durch das ganze Werk erhalten, während ihnen sonst Wertvolles verborgen bleibt, weil sie eben die bestimmten Bücher von A—Z lesen müssen, mit allem Wichtigen und Unwichtigen.

Besteht nun die Freiheit, auch nichtkanonische Schriftsteller heranzuziehen, dann wird bei der Auswahl auch die Frage zu berücksichtigen sein: Bietet dieser Schriftsteller Beziehungen dar zur Gegenwart? Der Unterricht soll freilich Modemeinungen ruhig ihre Wege dahinflattern lassen, aber große Gedanken, die die Zeit bewegen, kann er nicht ungestraft mißachten. Als Beispiel führe ich den Gedanken der staatsbürgerlichen Erziehung an. „Erziehung zum bewußten Staatsbürgertum", das ist zweifellos ein ernstes, von den großen Völkern anerkanntes Streben unserer Zeit; es ist notwendig geworden und als notwendig — übrigens nicht erst seit zwei oder drei Jahren — erkannt, weil eben die Völker politisch geworden sind. Wie man Gedanken aus diesem Gebiet an die Schriftsteller des griechischen und römischen Altertums anknüpfen kann, zeigt uns auch wieder die „*Palaestra vitae*". Im Bereich der lateinischen Literatur geben Cicero, Caesar, Sallust, Tacitus jetzt und von jeher vielfache Anregungen zum politischen Denken. Wenn man aber außerdem auch gelegentlich zu den Trajansbriefen oder zum Monumentum Ancyranum, vielleicht auch, wie Professor Krückmann in Münster empfiehlt, zu Abschnitten aus römischen Juristen (Voraussetzung: das lateinische Lesebuch!) greifen kann, so wird das doch eine wertvolle Bereicherung des lateinischen Unterrichts werden. In entsprechender Weise würden aber auch die anderen vorhingenannten nichtkanonischen Schriftsteller zur Belebung des Unterrichts beitragen.

Wenn wir aber den Zusammenhang zwischen Altertum und Gegenwart verfolgen und diese Wege auch unseren Schülern zeigen wollen, dann liegt es in der Natur der Sache, daß wir da und dort auch noch weiter über den bisherigen Bereich

des altsprachlichen Unterrichts hinausgehen. Das Fortwirken der Antike in das Mittelalter und in die Neuzeit hinein, zeigt sich namentlich auch auf literarischem Gebiet, sowohl in der Gedankenwelt und in der inneren Gestaltung der literarischen Erzeugnisse, als auch äußerlich in dem literarischen Fortleben der lateinischen Sprache in der mittelalterlichen und auch wieder in der neuzeitlichen Literatur. Wichtige Perioden unserer nationalen Geschichte sind nur in lateinischer Sprache dargestellt. Einige dieser Geschichtswerke sind bedeutend genug, um ein Bedauern zu wecken, daß sie, wenigstens im Urtext, kaum über den Kreis der Fachleute hinaus bekannt geworden sind. Darauf, daß dies anders wird, und daß das Interesse für die ältere deutsche Geschichte verstärkt wird, können die höheren Schulen durch Privatlektüre und Klassenlektüre hinarbeiten. Bei der Auswahl geeigneter Werke müßte man in erster Linie die Schriftsteller der karolingischen und der ottonischen Renaissance berücksichtigen, also etwa Einhard, Nithard, Alcuins Briefe, Widukind von Korvey, außerdem vielleicht auch Wipo.

Grammatische und stilistische Bedenken werden ja dem mittelalterlichen Latein gegenüber leicht auftauchen. Im Wortschatz, in den Formen, im Satzbau wird der Schüler auf Ungewohntes, Absonderliches, Unrichtiges stoßen. Für seine eigene lateinische Stilbildung muß ihm gewiß das Latein einer bestimmten Periode, bzw. einer bestimmten literarischen Gruppe, maßgebend bleiben, nach unserem Brauch die Sprache Ciceros, ergänzt durch die Sprache zeitlich nahestehender Autoren. Eine Störung oder Verwirrung kann aber hierin kaum eintreten, wenn zeitweilig Schriftsteller aus anderen Zeiträumen, auch mittelalterliche, soweit sie einigermaßen sprachgewandt sind, gelesen werden. Es kann dem Schüler leicht zum Bewußtsein gebracht werden, daß er hier eine viel spätere Entwicklungsperiode des Lateinischen vor sich hat; ja, aus den Abweichungen kann ihm mancher stilistische und grammatische Brauch der klassischen Zeit deutlicher bewußt werden.

Wenn wir auch nach dieser Seite hin den Kreis der lateinischen Schulschriftsteller erweitern, so erhebt sich allerdings eine Schranke vor uns, wenn wir in Betracht ziehen, daß die amtlichen Lehrpläne als Lehrziel für das humanistische Gymnasium aufstellen: „auf sicherer Grundlage grammatischer Schulung gewonnenes Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums".

Knüpfen wir aber hieran die Frage: Warum Einführung in die Antike? so muß nach der heutigen Sachlage die Antwort lauten: doch wegen des tiefgehenden Einflusses, den sie auf die Gestaltung unserer eigenen nationalen Kultur und der gesamten europäischen Kultur ausgeübt hat und noch jetzt ausübt. Ein historisches Verständnis dieses Einflusses zu gewinnen und damit sozusagen den Kulturblick zu schärfen und Rüstzeug zu gewinnen für unsere gegenwärtige nationale Arbeit — das ist der Zweck unseres heutigen Humanismus. Also jedenfalls ein kulturerhaltender und damit kulturfördernder Zweck. Wenn der altsprachliche Unterricht auf diesen Zweck hin arbeitet, wird er auch lebenskräftig bleiben. Er muß Gegenwartsmenschen erziehen, und darum kann die „Einführung in die Antike" nicht sein letzter Zweck sein, sondern — bei aller Würdigung dieser bedeutenden Aufgabe und ihrer allgemein menschlichen Wirkungen sei es gesagt — nur Mittel zum Zweck.

Daß diese Betrachtungsweise auch innerhalb des Rahmens unserer jetzigen Lehrpläne möglich ist, zeigt auch die den griechischen Unterricht betreffende Bemerkung derselben (S. 34): „Das in II und I etwa in Gebrauch zu nehmende Lesebuch hat die Aufgabe, neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte zu bringen."

Aus der erörterten Auffassung des altsprachlichen, insbesondere des lateinischen Unterrichts, folgt aber auch, daß die Lektüre die Freiheit haben muß, über den Bereich der Klassiker hinauszugehen, selbst bis in solche literarische Erzeugnisse des Mittelalters hinein, die es augenfällig erkennen lassen, wie die Antike ihre Wirkungen in die neu emporwachsende europäische Kulturarbeit hineinerstreckt.

Solange wir das lateinische Lesebuch für II und I noch nicht haben, wird man freilich nur den einen oder anderen nichtklassischen Schriftsteller für die Lektüre heranziehen können. Schon das ist ein Ziel, aufs innigste zu wünschen. Ein volleres Gesamtbild vom römischen Altertum kann erst das die Klassiker ergänzende Lesebuch bringen. Von ihm aus wird auch auf den Zusammenhang zwischen Altertum und Gegenwart, zwischen antiker und deutscher Kultur noch reicheres Licht fallen.

Unna. Oskar Rückert.

Wie können die technischen Fächer mehr als bisher der ästhetischen Bildung der Schüler dienstbar gemacht werden?

Wenn wir zurückblicken auf die Zeit vor 30—40 Jahren, uns vergegenwärtigen, wie damals der Schulbetrieb gestaltet war und damit vergleichen, wie er jetzt geworden, so müssen wir sagen, daß auf allen Gebieten große Veränderungen stattgefunden haben, und mit Freuden dürfen wir hinzufügen, daß die Neuerungen wohl alle Verbesserungen bedeuten. In fast alle Unterrichtsfächer drangen sie ein, am bemerkbarsten und durchgreifendsten aber in die technischen. Daß in ihnen die Umwälzungen am größten waren, ist leicht zu verstehen, standen sie doch auf einer Entwicklungsstufe, die nur aus dem Mangel an Wertschätzung erklärlich ist. Weder praktischen noch erziehlichen Wert maß man ihnen bei, deshalb waren sie sowohl in den Augen der Lehrer, wie der Schüler eine *quantité négligeable*, auf die nicht allzuviel Zeit und Mühe verwandt zu werden brauchte.

Das hat sich im Laufe der Jahrzehnte gewaltig geändert, und zwar mit Bezug auf alle technischen Fächer. Daß dieser Wandel mit dem wirtschaftlichen Aufschwung unseres Volkes zeitlich zusammenfiel, ist kein Zufall, sondern eine folgerichtige Entwicklung. Die höheren Ansprüche, die die verfeinerte Technik und die schwierigeren kulturellen Aufgaben an die Ausbildung der deutschen Jugend stellten, wirkten zurück bis in die ersten Bildungsstätten, die Schulen. Überall regte sichs, um mit verbesserten Methoden und Lehrmitteln größere Erfolge zu erzielen, und auch der Ruf „Mehr Kunst in der Schule", der von den verschiedensten Seiten so eindringlich ertönte und auch überall lebhaften Widerhall fand, hing eng mit diesen Bestrebungen zusammen. Mehr oder weniger hatten aber alle

diese Verbesserungsbestrebungen einen einseitigen, einen utilitarischen Charakter. Der Wunsch danach entsprang aus der Einsicht der Notwendigkeit, und infolgedessen trugen die Neuerungen alle den Stempel der Zweckdienlichkeit. Die technischen Hochschulen verlangten eine andere Vorbildung, so schälte sich das Zeichnen aus den verknöcherten Formen des Vorlagenzeichnens heraus, um in den Gebilden der Natur und Kunst bessere Lehrmeister zu suchen. Das Turnen fand mehr Beachtung und Wertschätzung, weil man einsehen lernte, daß das erstarkende deutsche Reich zu seinem Schutze und zu seiner Erhaltung einer gut geschulten Heeresmacht bedürfe, und daß der Grund dazu schon in der Schule bei der körperlichen Ausbildung gelegt werden müsse. Auch wurde man sich bewußt, daß eine Stählung des Körpers notwendig sei, wenn er der erhöhten geistigen Anspannung standhalten sollte; daneben erkannte man, wie sehr das Turnen dazu dienen könne, den Charakter zu bilden. Das Schreiben wurde mehr beachtet, weil Handel und Wandel zunahm, und die Kaufleute eine deutliche, gute Schrift zur Erleichterung des Verkehrs für notwendig hielten. Auch der Handfertigkeitsunterricht fing an, Beachtung zu finden, weil man darin eine gute Vorbildung für allerlei technische und kunstgewerbliche Berufsarten erblickte.

So rückten die Stiefkinder, die technischen Fächer, die bisher unbeachtet und unbewertet in der Ecke gestanden hatten, allmählich zu geachteteren Stellungen auf, man entdeckte in jedem vor allem seinen Nützlichkeitswert und suchte jedes in seiner Art mehr zur Geltung zu bringen und auszunutzen. Das Gemeinsame aber, das den technischen Fächern innewohnt, die Goldader, die sich durch das ganze Gebiet zieht, blieb zunächst ziemlich unbemerkt. Daß sie zu allgemeiner, vertiefter Bildung beitragen könnten, wollte ihnen niemand zugestehen. Und doch ist es so, heute hat man erkannt, daß in ihnen Bildungsfaktoren liegen, die man nicht länger unbeachtet lassen darf. Wir haben einsehen lernen, daß sie berufen sind, in hohem Maße geistig und seelisch fördernd auf unsere Schüler einzuwirken. Sie sollen dem Schüler nicht nur Nutzen bringen für sein späteres Leben und seinen Beruf, sondern auch seinen Geist befruchten und vor allem ihn ethisch beeinflussen, indem sie sein künstlerisches Empfinden fördern, die Freude am Schönen erwecken und vertiefen, sie müssen mehr wie bisher der Ästhetik dienstbar gemacht werden.

Darüber ist eine solche Flut von Büchern und Abhandlungen geschrieben und veröffentlicht, auf so vielen Kunsterziehungs- und Philologentagen ist darüber gesprochen worden, daß ich mir im voraus sagen mußte, meine Zeit würde nicht ausreichen, sie alle zu lesen und zu verarbeiten. Ich habe mich deshalb an das sichere Ufer der Praxis geflüchtet und von hier aus die Frage betrachtet und überdacht. Zufällig bot sich mir da eine Gelegenheit zu praktischer Belehrung über diesen Gegenstand, die sich als eine gute Fundgrube für mancherlei Anregungen und Ideen erwies, nämlich ein Besuch der Brüsseler Weltausstellung.

Diese großen Ausstellungen kann man als Gradmesser ansehen für die Intelligenz und Arbeitskraft eines Volkes. Ich habe in den letzten Jahrzehnten ihrer mehrere besucht, Paris 1889, 1900, St. Louis 1904 und Brüssel 1910, und habe mit Stolz beobachten können, wie Deutschland auf eine immer höhere Kulturstufe gelangt ist. Bei der letzten Ausstellung aber gesellte sich zu den erwähnten Wertfaktoren in auffallender Weise ein dritter, die Ästhetik, das Kunstempfinden.

Nicht nur die einzelnen Erzeugnisse standen unter diesem Zeichen, auch die ganze Art der Anordnung und Darbietung war eine durchaus künstlerische, das ist selbst von den Ländern rückhaltlos anerkannt, die bisher den guten Geschmack in Erbpacht zu haben glaubten, von Frankreich und Italien.

Wenn nun der Erzieher der Entwicklung, dem Werden nachspürend fragt, wie sich ein solcher Fortschritt auf dem Gebiete künstlerischer Betätigung vollziehen konnte, was dazu mitgeholfen hat, so gab auch darauf bis zu einem gewissen Grade die Ausstellung Antwort. Bot sie doch nicht nur ein Bild des Fertigen, Gewordenen, sondern sie zeigte auch in der Darstellung der Schulen, ihren Bestrebungen und Leistungen, wo und wie die Kräfte für solche Betätigungen ihre erste Vorbildung erhalten.

Nicht nur die deutschen, sondern auch die ausländischen Schulen — namentlich Belgien hatte ein ausgedehntes Material zusammengetragen — gaben ein deutliches Bild, was erstrebt und was erreicht ist, und mit welchen Mitteln. Viel schöne Früchte des Fleißes und der Intelligenz habe ich da gesehen, daneben zwar auch solche, denen man die Treibhauskultur zu sehr anmerkte, oder solche, die trotz schöner Außenseite einen häßlichen Wurm im Innern bargen; aber auch diese waren mir lehrreich, zeigten sie mir doch, daß oft die beste Pflege, das ernsteste Streben nicht den gehofften Erfolg oder nur einen Scheinerfolg haben.

Das Resultat dessen, was ich auf dieser Ausstellung beobachtete, möchte ich nun zusammenfassen mit dem, was eigene Beobachtung im Beruf mich gelehrt, mit den Ideen, die mir durch die Arbeiten der Fachlehrer verschiedener Anstalten, sowie aus dem Studium einiger Schriften zugeflossen sind, und mit diesem Material die Frage zu beantworten suchen: Wie können die technischen Fächer mehr als bisher der ästhetischen Bildung der Schüler dienstbar gemacht werden?

Die Antwort können wir kurz zusammenfassen in die Worte: „Das erreichen wir durch geistige und seelische Vertiefung, indem wir die Freude am Schönen wecken durch die Pflege des Schönen in Natur und Kunst."

Wir unterscheiden zwei Arten, die rezeptive und die reproduktive Beschäftigung mit der Kunst. Die Freude am Schönen fällt unter die rezeptive, die Pflege des Schönen unter die reproduktive, beide aber beruhen auf sinnlicher Wahrnehmung, deshalb ist für beide die Grundforderung: Auf die Ausbildung der Sinnesorgane muß mehr Wert gelegt werden, als bisher geschah, vor allem auf die des Auges, des Ohres und des Tastsinnes.

Wie das in den einzelnen Fächern geschehen kann, will ich im folgenden näher erläutern.

In erster Linie dienen der ästhetischen Bildung von den technischen Fächern Zeichnen und Singen, dann aber auch Turnen, Spiel und Sport, Schreiben, Handfertigkeitsunterricht.

Im Zeichenunterricht kommt es bei der rezeptiven Einwirkung hauptsächlich auf die Ausbildung des Auges an, d. h. darauf, daß der Schüler nicht nur etwas sieht, sondern schauen, das Gesehene geistig und seelisch erfassen lernt. Wie viel hat ein Sehender vor einem Blinden voraus, nicht viel weniger ein Schauender vor einem Sehenden. Der Sehende geht nur sinnlich beeinflußt, aber empfindungslos vorüber an allem Schönen, das täglich und stündlich sich ihm darbietet; welche

Fülle der Freude, des ästhetischen Genusses erwächst daraus dem Schauenden. Aber das will erlernt und anerzogen sein.

Mancherlei Mittel gibt es nun, der Einführung in das Verständnis der Natur und Kunst zu dienen. Vor allem sind kleine Ausflüge unter der Leitung des Zeichenlehrers in die Umgebung der Schule von großem Wert. In kleineren Städten gibt es wohl vielfach in der Nähe Punkte, die leicht erreicht werden können und die irgend etwas Schönes bieten, irgend einen landschaftlichen Reiz, der in Farbe, Form oder Beleuchtung zum Ausdruck kommt, der sich zeigt in einem Wald oder auch einem einzelnen Baum, in Wiese und Feld, in hügeligem Gelände oder einer weiten Ebene, in einer alten Mühle, einem schönen Tor, einem Gehöft. Für jegliche Schönheit kann dem Schüler Auge und Sinn geöffnet werden, und zwar am leichtesten und wirksamsten, wenn der Führer selbst die Schönheit tief im eigenen Innern empfindet. Das ist bei allem Schauen ein Fluidum, das leicht auf die Schüler übergeht und ihre Seelen mehr öffnet, als viel schöne angelernte Worte. Auch das flache Dach eines Schulhauses kann benutzt werden, den Schülern einen Rundblick zu gewähren, ihnen die Konturen der Gegend, der Höhenzüge zu zeigen; zugleich kann er sie lehren, eine Gegend sozusagen aus der Vogelperspektive zu betrachten, den Lauf eines Flusses, die Lagerung der Höhenzüge usw. zu beobachten. Neben den Naturschönheiten bietet wohl jede Stadt mehr oder weniger gute Baudenkmäler und architektonische Schönheiten, zu denen die Schüler hingeführt werden sollten. Dazu kommen in den großen Städten, denen die Naturschönheiten wegen der großen Entfernungen schwerer zugänglich sind, die Kunstdenkmäler und Museen. Meist kennt und würdigt der Eingeborene die Kunstschätze der eigenen Stadt nicht, und das ist leicht erklärlich. In der Jugend hat er sie nicht genug schätzen und lieben gelernt, um sich im späteren Berufsleben die Muße zu ihrem Genuß zu gönnen. Glücklich der, der schon früh an der Hand eines feinsinnigen Führers sich des Schönen freuen lernte, in dem mit dem Kunstempfinden auch die Heimatliebe vertieft wurde; aber dazu gehört ein geschickter Lehrmeister. Es ist völlig wertlos, wenn die Schüler einfach durch die Museen durchgetrieben werden, um viele schnell vergängliche Eindrücke, aber keinen Genuß zu haben. Der Führer muß sich vor allem zu beschränken wissen. Es kann ein einziges Kunstwerk das Ziel eines Museumsbesuches sein, nicht daß der Lehrer das Kunstwerk in theoretischen Erklärungen zerpflücken und den Schülern langweilig machen soll, aber er kann z. B. eine Kunstform und ihre Eigenart und Schönheit, eine Periode und ihre Erzeugnisse, eine besondere Art, einen Zweig des Kunstgewerbes vorher erläutern und dann ein Werk oder eine Gruppe, eine kleine Sammlung als Typen den Schülern vorführen. Dann muß er aber das Wort möglichst unterdrücken, das Werk an sich auf sie wirken lassen und mehr durch Frage und Antwort dahin streben, daß der künstlerische Eindruck vertieft und nachhaltiger wird. In gleicher Weise sollten die Kirchen, Denkmäler und architektonisch schönen Gebäude der Stadt behandelt werden. In großen Städten sollte man auch die Schaufenster bedeutender Geschäfte, die kleine wechselnde Museen darstellen, nicht unbenutzt lassen. Die Schüler können dort moderne Kunst in feinem Porzellan, Teppich- und Tapetenmustern, Buchschmuck und Einband und vielen anderen Erzeugnissen des Kunstgewerbes sehen und genießen. Die Kunst des Dekorierens

der Schaufenster hat eine solche Bedeutung gewonnen, daß es z. B. in Berlin eigene Dekorationsschulen dafür gibt. Der Lehrer sollte die Schüler darauf hinweisen und ebenso die Reklame, die für ihre Schilder und Anpreisungen oft bedeutende Künstler in ihren Dienst genommen hat, der künstlerischen Ausbildung der Schüler nutzbar machen.

Für die Anstalten, denen das alles nicht erreichbar ist, gibt es eine Menge guter Reproduktionen, die immerhin des Schülers künstlerisches Empfinden befruchten können, wenn auch nicht in dem Maße wie die Wirklichkeit. Am wirksamsten sind die Lichtbilder, schon weil sie gemeinsam genossen werden können. Aber selbst Postkarten können ein gutes Anschauungsmaterial bieten, in letzter Zeit sind künstlerisch ausgeführte Serien erschienen, die z. B. die architektonischen Schönheiten vieler Städte (Dresden, Nürnberg, Trier usw.) in anschaulicher Weise vorführen.*)

Wenn so dem Schüler die mannigfaltigste Gelegenheit geboten ist, künstlerische Eindrücke in sich aufzunehmen, so soll nicht weniger dafür gesorgt werden, daß er sie in sich verarbeitet und durch Wiedergabe vertieft, er soll nicht nur rezeptiv, sondern auch reproduktiv sich betätigen. Von produktiver, selbstschöpferischer Tätigkeit ist in der Schule ganz abzusehen, sie soll keine Künstler bilden, sondern ästhetisch empfindende Menschen. Daß in der Zeichenmethode ein großer Fortschritt gegen früher sich vollzogen hat, ist bekannt, die Vorlagen sind wohl überall aus den Schulen verschwunden, und das Zeichnen nach der Natur wurde eingeführt. Indessen nicht überall ist damit ein künstlerischer Fortschritt verbunden, oft ist nur eine größere zeichnerische Fertigkeit damit erreicht, aber keine Einwirkung auf Geist und Gemüt, kein ästhetischer Gewinn. Was wird denn nach der Natur gezeichnet? Irgend welche Gegenstände, die die Anstalt geschenkt bekam oder billig erwerben konnte, die aber durchaus keine künstlerische Anregung bieten. Alle diese Modelle sind zu verwerfen, wenn sie nicht in Form oder Farbe eine künstlerische Note haben, die man oft in den einfachsten Dingen findet.

Ganz vermeiden sollte man das Stilisieren, das Umbilden der Naturformen mit ihren Unregelmäßigkeiten zu geregelten Stilmustern, was einem Ertöten der Natur gleichkommt. Weder nach seiner Art noch nach seinen Resultaten hat das Stilisieren Nutzen, auch grenzt es schon an produktive Betätigung, die in der Schule keinen Raum finden soll und nur von fertigen Künstlern mit Erfolg geübt wird. In belgischen Schulen wird es ja in umfangreichem Maße getrieben. Ich hatte aber den Eindruck, daß dadurch dem Zeichenunterricht das Leben, der künstlerische Schwung genommen wird.

Dagegen ist sehr zu fördern das Skizzieren in der Natur. Was ich oben anführte als geeignet, des Schülers ästhetisches Empfinden zu befruchten, das soll nicht nur geschaut, sondern auch wiedergegeben werden. Eine noch intensivere Geistesarbeit erfordert es, wenn der Schüler mit Augen und Sinnen etwas aufnimmt und erst später wiedergibt, ohne die ständige vergleichende Kontrolle des Auges, ich meine das Gedächtniszeichnen. Hierbei, wie auch beim Skizzieren

*) Hingewiesen wird auf die Werkstätte für moderne Lichtbildkunst von Susanne Homann in Darmstadt.

nach der Natur soll dem Schüler möglichst freie Wahl des Gegenstandes gelassen werden, um die Freude daran und damit das ethische Moment zu erhöhen. Auch schärft es seinen Blick, wenn er selbst sich suchen darf, was er schön findet, — die Rechenschaft darüber kommt ja in dem Produkt zutage, in dem mehr oder weniger zum Ausdruck gebracht ist, was dem Verfertiger besonders gefallen hat — und außerdem wird der individuellen Neigung Rechnung getragen. Einen gewissen künstlerischen Wert hat sogar das Photographieren, der Schüler muß dabei die Motive richtig wählen, Licht- und Schattenverteilung beurteilen können und auch die übrige Arbeit daran möglichst gut und vor allem selbst ausführen.

Neben dem Zeichnen steht als gleichwertiger ästhetischer Bildungsfaktor das Singen. Auch hier soll der Schüler rezeptiv und reproduktiv sich betätigen. Um der rezeptiven Betätigung gerecht werden zu können, ist es von großem Nutzen, wenn der Lehrer eine geschulte Stimme besitzt. Nicht jeder hat einen schönen Stimmklang, aber eine gewisse Schulung kann sich jeder aneignen. Auf den Seminaren sollte darauf mehr Wert gelegt werden statt der starken Betonung der Harmonielehre. Bei richtiger Vorbildung kann der Lehrer dem Schüler Anleitung geben in Stimmbildung, Atmung, Rhythmus, Aussprache und Vortrag, und das ist von unendlichem Wert. Man glaubt nicht, wie ungeschult das Ohr des Menschen ist, wie schwer die Jungen einen Klang mit dem Ohr richtig erfassen und darum auch wiedergeben können. Auch wir Neusprachler leiden täglich darunter und können nur wünschen, daß die Fähigkeit, Laute richtig zu hören, gefördert wird. Für den weitaus größten Teil der Schüler ist der Gesangunterricht in der Schule der einzige, den sie im Leben genießen, und was darin versäumt ist, wird selten nachgeholt. Finden sich unter den Schülern einige, die schöne Stimmen haben, so sind sie zu Einzelgesang heranzuziehen, damit die anderen daran nicht nur ein Vorbild, sondern vor allem auch Genuß davon haben. Um ihnen diesen zu verschaffen, sollte man beim Chorsingen die Schüler nacheinander einmal zuhören lassen, damit sie am Zusammenklang der Stimmen sich erfreuen, während sie sonst immer nur ihre eigene hören. Wenn der Lehrer ein Instrument beherrscht, und das Klavier ist der Geige vorzuziehen, weil es bei den Liedern nicht nur, wie die Geige, die Melodie gibt, sondern auch die Begleitung, so trage er den Schülern öfter kleine Kunstwerke vor. Einen Schritt weiter gehen musikalische Vorführungen, die gelegentlich, bei Schulfesten usw., oder aus eigenem Anlaß gegeben werden, und zwar instrumentale und gesangliche, bei denen Lehrer, Schüler, und sonst musikalische Dilettanten und auch Künstler mitwirken. Die sollen dem Schüler nicht nur einen ästhetischen Genuß bieten, sondern ihn auch aneifern zu eigener Betätigung. Zum tieferen Verstehen und darum Genießen trägt es bei, wenn der Lehrer, anfangend bei einfachen Kompositionen und Volksweisen, Erläuterungen gibt. Mit dem Alter und dem Verständnis der Schüler fortschreitend können die Erläuterungen immer vertiefter gestaltet werden, d. h. die Werke sollen nicht musiktheoretisch erklärt werden, sondern die Freude am Werk und das Verstehen dessen, was mit den Tönen ausgedrückt werden soll, muß gefördert werden durch eine kunstsinnige Interpretation. Ich denke noch mit Befriedigung an den großen Gewinn, den die älteren Schüler meiner Anstalt aus der allerdings von besonders berufener Seite, durch Herrn Professor Sternfeld, Berlin, gegebenen Interpretation

der Meistersinger und des Parzival mit Erläuterungen am Klavier gezogen haben. Auch Hinweise auf das Leben und Schaffen der Komponisten wird das Interesse für ihre Werke fördern und beleben.

Zum Chorgesang sollten viel einstimmige Lieder und hauptsächlich Volkslieder gewählt werden. Mehr als dreistimmige Lieder gehören eigentlich nicht in den Rahmen der Schule und dürften nur in Ausnahmefällen in Vollanstalten geübt werden. Beim Einüben der Chöre achte der Lehrer sorgfältig auf Rhythmus, Aussprache, Vortrag, Vokalisation, Artikulation und Atmung. Von großem Nutzen ist es hier, wenn der Lehrer stimmlich geschult ist und die einzelnen Partien vorsingen kann. Ein einmaliges, richtiges Vorsingen hilft mehr, als eine Flut von Vorschriften und Anleitungen. Bei den Chorälen ist mehr auf den Rhythmus zu achten, die meist übliche schleppende Art, sie zu singen, ist zu verwerfen, denn sie sollen kein Grabgesang, sondern eher ein Weckruf sein.

Ich komme nun zum Turnen, bei dem naturgemäß die reproduktive Betätigung, verglichen mit der rezeptiven, überwiegt, wenn auch nicht in dem Maße, wie gewöhnlich angenommen wird. Auch im Turnen liegt ein großer Schatz von Ästhetik, den zu heben wir uns mehr wie bisher bemühen sollten. In erster Linie geht alle Turnerei darauf aus, Kraft zu entwickeln, und das ist zweifelsohne eine wichtige Aufgabe. Aber es soll nicht eine rohe Kraft sein, die wir erstreben, sondern Anmut und Geschicklichkeit sollen sich mit ihr paaren. Gerade uns Deutschen fehlt, verglichen mit den romanischen Völkern, weniger die Kraft, als Grazie und Beweglichkeit. Alle Äußerungen der Kraft möglichst schön, ästhetisch wirkend darzustellen, sei deshalb unser Ziel. Dazu ist aber nötig, daß in dem Schüler die Empfindung geweckt wird für das, was schön ist; er lerne die Schönheit des menschlichen Körpers und seiner Bewegungen kennen. Dafür wäre ja das Nacktturnen günstig, aber sowohl unser Klima als auch andere Gründe sprechen dagegen, immerhin sei die Kleidung so, daß die Körperformen möglichst zu sehen sind. Außerdem bieten ja auch die Schwimmanstalten und Luftbäder Gelegenheit, den menschlichen Körper zu beobachten.

Um weiter den Schülern eine rezeptive Ausbildungsmöglichkeit zu geben, ziehe man sie bei den Freiübungen nacheinander einzeln oder paarweise vor und lasse sie zusehen, um ihnen an den Kameraden zu zeigen, was man will, und worin die Schönheiten der Bewegungen bestehen. Wenn sie selbst beobachtet haben, wie schön der Rhythmus in den Bewegungen einer größeren Schar wirkt, wie störend ungeschickte Wendungen, wenn sie selbst einmal die Freude beim Ansehen einer vollendeten Leistung empfunden haben, dann ist es ihnen auch ein gewisser Genuß, als Glied des Ganzen zum guten Gelingen beizutragen. Beim Geräteturnen bilden die gerade nicht beschäftigten Schüler ja von selbst die Zuschauer, sie können aber dann auch hin und wieder aktiv mit tätig sein, indem sie die Leistungen nach der ästhetischen Art der Ausführung mit beurteilen und für sich selbst die Nutzanwendung ziehen.

Bei allen turnerischen Übungen ist in erster Linie darauf zu sehen, daß sie einfach sind. Es sollen keine Verrenkungen und Verzerrungen vorkommen, die das ästhetische Gefühl verletzen. Darunter braucht die Kraftentwicklung nicht zu leiden, denn es gibt genug Übungen, die Kraft und Ästhetik gleichermaßen

berücksichtigen. Beim Geräteturnen verlange man keine Gipfelleistungen, sie können in den Vorturnerstunden erzielt werden oder bei den Kürübungen. Bei den Übungen an Reck, Barren, Sturmspringel, Ringen und Trapez, die alle vorzüglich geeignet sind für eine harmonische Körperausbildung, ist immer Wert auf eine exakte, aber auch auf eine elegante Ausführung zu legen, auch kann selbst in diese Übungen ein gewisser Rhythmus gebracht werden, was durch gleichzeitiges Turnen mehrerer Schüler erhöht wird. Der Rhythmus, der in hohem Maße dazu beiträgt, Kraft in Grazie zu verwandeln, denn er bindet sozusagen die Kräfte, er regelt, er lenkt sie, kommt besonders in den Freiübungen zur Geltung, und eine der schönsten dieser Übungen ist das Keulenschwingen, das viel mehr als bisher geübt werden sollte. Auch sind einfache Reigen, von Musik begleitet, nicht ganz zu verwerfen, jedoch ist darin alles Komplizierte, auf die Ausbildung einzelner Körperteile Hinzielende zu vermeiden. Beim An- und Abtreten soll die militärische Strammheit nicht zu sehr betont werden, eine genaue Taktmäßigkeit ist notwendig, aber Übertreibung wirkt unästhetisch. Genaue, schöne Bewegungen sind ruckartigen, die an nervöse Zuckungen erinnern, vorzuziehen, und die Strammheit soll nicht zur Steifheit werden.

Bei Schauturnen und Sommerfesten soll Gelegenheit geboten werden, daß Schüler und Eltern sich des Gelernten erfreuen, auch hier sollen keine Gipfelleistungen vorgeführt, sondern gezeigt werden, wie der Körper durch das Turnen zu schöner, harmonischer Ausbildung gelangt.

Bei Spiel und Sport beschränkt sich die Förderung der Ästhetik mehr auf Einwirkung nach rezeptiver Seite, auf Beschränkung und Beschneidung von Unschönem. An sich ist Spiel und Sport ja auch schon Ästhetik, lösen doch diese Betätigungen Freude und Lust an etwas Schönem und Gesundem aus. Es geht ein so starker Strom der Freude von ihnen aus, daß nicht nur die Beteiligten unwiderstehlich davon ergriffen werden, sondern auch die Zuschauenden, und es müßte schon ein ganz verknöcherter und verbitterter Mensch sein, dem nicht das Herz aufginge beim Anblick von Spiel und Sport treibender Jugend. Welch hohen ethischen Wert Spiel und Sport haben, ist ja bekannt, um auch der Ästhetik mehr äußerlichen Nachdruck zu geben, müssen die Auswüchse beschnitten werden. Um eine reine Freude zu empfinden, muß der Schüler lernen, in guter Manier zu unterliegen, nicht den Gegner und seine besseren Leistungen zu hassen, sondern mit sich selbst unzufrieden zu sein und weiter zu streben. Er muß sich dem Schiedsrichter willig fügen und andere anerkennen, dann wird das Zanken und Streiten beim Spiel vermieden. Auch ist auf ein möglichst ruhiges Spiel zu halten, alles Toben und Schreien, Ausrufe des Ärgers und der Freude, laute Kommandorufe usw. sind zu unterdrücken. Wo die Wahrnehmung des eigenen Vorteils zu Roheiten führt, ist Einhalt zu tun. Neben Fußball, Schlagball, Rudern usw. sollte Eislauf, Schwimmen und Tennis gefördert werden. Auch ist das Fechten ein Mittel zur Entwicklung von Kraft und Grazie, namentlich das französische Stoßfechten, das gegenüber dem deutschen Hiebfechten den Vorzug hat, daß es den ganzen Körper zur Mitarbeit heranzieht und durch die Forderung größerer Beweglichkeit und Gelenkigkeit ästhetischer wirkt.

In der Bekleidung muß bei allem Spiel und Sport natürlich in erster Linie

auf Zweckmäßigkeit gesehen werden, aber dahinter braucht doch die Ästhetik nicht ganz zurückzustehen, wenn man darauf hält, daß weder geckenhafte Übertreibung noch saloppes Sichgehenlassen einreißt.

Wenn wir beim Schreiben Ästhetik fordern, so kommen wir in erster Linie immer wieder auf die Leserlichkeit. Sie ist die Grundbedingung für die Schönheit, denn wenn man etwas nicht lesen kann, so erweckt das Unlustgefühl, und das widerstrebt der Ästhetik. Ob man aber im Verfolg dieses Grundsatzes bei der geschriebenen und der Druckschrift so weit gehen soll, wegen der größeren Deutlichkeit die lateinische Schrift ganz an die Stelle der deutschen zu setzen und diese zu verbannen, das scheint sehr fraglich. Es sprechen da zu viel ethische Erwägungen mit. Ob Schräg- oder Steilschrift vorzuziehen ist, ist Sache des individuellen Geschmacks. Wenn bei der Handschrift ein bestimmter, charakteristischer Zug erzielt werden kann, der die Deutlichkeit nicht beeinflußt, so ist das entschieden ein Gewinn gegenüber der farblosen, kalligraphischen Schreibermanier.

Der Handfertigkeitsunterricht ist meines Erachtens bis jetzt bei uns noch lange nicht genug bewertet und geübt. In Amerika, England und Belgien sind viel schöne Erfolge damit erzielt, wie man auf den Ausstellungen sehen konnte. Aber auch Auswüchse habe ich dort beobachtet. Wenn z. B. in St. Louis die Schüler ein Porzellanservice vollständig selbst herstellen, vom Formen und Brennen des Tones bis zum Glasieren und Bemalen, so geht das entschieden zu weit und gehört in eine Fachschule, auch ist das wirklich nur eine utilitarische Vorbildung für das Kunstgewerbe. Wir wollen auch in der Handfertigkeit das ästhetische Moment nicht vergessen. Durch Vorzeigen schöner kunstgewerblicher Gegenstände soll der Formen- und Farbensinn geweckt werden, durch die Bekanntmachung mit den verschiedenen Rohmaterialien, den verschiedenen Hölzern, mit Eisen usw. die Freude am Echten, Gediegenen lebendig werden.

Zur Bearbeitung dienen nicht fertige Produkte, die man nur verziert, z. B. Holzgegenstände, die durch Brandmalerei, Kerbschnitt usw. eine manchmal sehr fragliche Verschönerung erhalten, sondern möglichst Rohstoffe, wie Holz und Eisen, aus denen die Schüler einfache Gegenstände bilden, die durch Form und Verhältnis wirken. Auch Papparbeiten und Buchbinderei sind geeignet für den Handfertigkeitsunterricht. Bei all diesem erwerben die Schüler nicht nur eine Geschicklichkeit der Hand, die ihnen auch von großem Nutzen ist bei den physikalischen Übungen, sondern sie empfinden Freude am Schönen, am Werdenden und Fertigen. Zugleich erwerben sie bei dem oft mühseligen Selbstschaffen Achtung vor dem Gewordenen, was die Nachlässigkeit und Unachtsamkeit der Schüler gegenüber Kunstgegenständen oder empfindlichen physikalischen Apparaten wohltuend einschränkt.

Wenn ich in Vorstehendem erläutert habe, wie die einzelnen technischen Fächer mehr für die Allgemeinbildung der Schüler ausgenutzt werden können, wie ihr ästhetischer Wert mehr betont und hervorgehoben werden muß, so möchte ich jetzt noch darauf hinweisen, wie eine Verbindung der Fächer unter sich und mit den wissenschaftlichen gleichen Zwecken dienen kann. Vor allem ist eine Verbindung von Singen und Turnen sehr vorteilhaft. Es hat sich ja jetzt eine eigene Methode herausgebildet, ausgehend von dem Genfer Professor Dalcroze,

die alle Bewegungen des menschlichen Körpers rhythmisch gestalten will mit Unterstützung durch die Musik, und umgekehrt das in der Musik Enthaltene durch Bewegungen des Körpers ausdrückt. Es würde zu weit führen, hier näher auf die Methode einzugehen, und selbstverständlich läßt sich auch nur ein kleiner Teil in den Unterrichtsbetrieb der Schulen aufnehmen; ich möchte nur auf einige Möglichkeiten hinweisen. Daß, wenn wir im Turnen mehr Ästhetik erzielen wollen, der Rhythmus viel mehr wie bisher gepflegt werden muß, ist fraglos, und diesen kann nur die Musik in das Turnen bringen. Man kann natürlich jede Übung taktmäßig mit Zählen ausführen, aber ungleich ästhetischer wirkt sie, wenn der Rhythmus begleitender Musik sie regelt. Dafür eignen sich natürlich in erster Linie Freiübungen und unter diesen, wie ich vorhin schon erwähnte, das Keulenschwingen, auch können zu manchen Übungen Lieder gesungen werden. Die vorerwähnten Reigen sollen nicht in Geziertheit und Affektiertheit ausarten, sondern einfach in den Formen sein und durch den Rhythmus und die Gleichheit in den Bewegungen einander gegenüber gestellter Glieder wirken. Tanzschritt und Tanzbewegungen sollten ganz den Mädchenschulen vorbehalten sein. Aber selbst in Geräteübungen kann durch Musikbegleitung ein gewisser rhythmischer Schwung gebracht werden, deshalb sollte in keiner Turnhalle ein Klavier fehlen.

Mit dem Sport vereinigt sich die Musik naturgemäß weniger leicht und harmonisch, aber z. B. ein Radreigen, den ich beim Sommerfest verschiedentlich mit Musikbegleitung fahren ließ, hat bei Mitwirkenden und Zuschauern gleiche Freude erweckt.

Dem Deutschen sollte sich das Singen anfügen, indem nach Möglichkeit die gelernten Gedichte, soweit sie vertont sind, auch gesungen werden. Es trägt zur Vertiefung des Verständnisses bei, wenn die Schüler sehen, wie nicht nur durch das Wort, sondern auch durch die Musik die in den Gedichten enthaltenen Empfindungen zum Ausdruck gebracht sind. Balladen sind z. B. dafür sehr geeignet.

Das Turnen kann den Zeichenunterricht insofern unterstützen, als durch gleichmäßige Ausbildung der Arme die freie Linienführung mit beiden Händen gefördert wird.

Inniger und vielgestaltiger ist die Verbindung von Deutsch und Zeichnen, die gelesenen Gedichte können in der Zeichenstunde illustriert, oder doch die Szenerie für die Handlung in Gedichten und Geschichten, von denen sich jeder Schüler eine mehr oder weniger lebhafte Vorstellung macht, in bildlicher Darstellung wiedergegeben werden. Auf der Oberstufe ist das auch auf den fremdsprachlichen Unterricht zu übertragen. Hier hat es nicht nur den Wert, daß es das Gehörte lebendiger macht, sondern auch fremde Art und Sitten veranschaulichen hilft. Ich erinnere mich mit Freude der Lektüre von „*The cricket on the hearth*", das ich in der Prima in Elberfeld lesen ließ mit gleichzeitiger Anfertigung von Illustrationen. Durch die Erzählung selbst und aus Beschreibungen gewannen die Schüler einen Begriff von englischen Einrichtungen, die sich ihnen durch die Verbildlichung tiefer einprägte als durch das Wort. Einige Schüler stellten sogar durch ein einfaches Verfahren Diapositive her, so daß die Bilder mit dem Skioptikon wiedergegeben werden konnten.

Auch das Singen kann die Fremdsprachen wesentlich unterstützen. Die Schu-

lung der Stimme im Gesangunterricht kommt der Bildung der Fremdlaute, Nasallaute usw. sehr zugute, wie auch die stärkere Betonung und Herausarbeitung des Rhythmus das Gefühl dafür in den Fremdsprachen verschärft. Er ist so verschieden von dem der deutschen Sprache, daß er nicht genug geübt werden kann, und um ihn auch in Liedern recht fühlbar zu machen, sollten nur Originallieder gesungen werden. Es ist zu verwerfen, deutsche Lieder mit deutscher Vertonung in fremden Lauten singen zu lassen, wie z. B.: *j'avais un camarade.*

Selbst das Turnen kann dem fremdsprachlichen Unterricht von Nutzen sein. So habe ich das Zehnminutenturnen, die Atemübungen dafür nutzbar gemacht, indem ich die Jungen nicht stumpfsinnig den Atem habe einziehen und ausstoßen lassen, sondern beim Ausstoßen bilden und üben sie die ihnen schwer werdenden, fremdsprachlichen Laute. Im Französischen unterstützt man dadurch besonders die Vokalisation, im Englischen die Artikulation.

Von großer Bedeutung ist die Verbindung des Zeichnens mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht. Über die verknöcherte Methode der Naturkunde von früher, der grauen Theorie des Schematisierens und Einreihens in Klassen und Systeme sind wir ja längst hinaus. Wir lernen das Leben, die Entwicklung in der Natur kennen, und die Freude und das Interesse kann durch das Zeichnen noch wesentlich erhöht werden. Die Formen und Farben der Tierkörper und Pflanzen gehen ganz anders in das Vorstellungsvermögen der Schüler über, ihre Beobachtung bietet ihnen einen viel vertiefteren Genuß, wenn die Wiedergabe mit Stift und farbiger Kreide dazu kommt.

Nicht weniger kann der erdkundliche Unterricht durch das Zeichnen bereichert werden. Der Ausblick von einem flachen Dach oder von sonst einem erhöhten Punkt, soll die Schüler nicht nur orientieren, sondern ein vertiefteres Anschauen soll ihnen die Möglichkeit geben, danach Reliefkarten und Krokis herzustellen.

Ich habe in Vorstehendem kurz ausgeführt, wie die technischen Fächer jedes für sich und in den verschiedensten Verbindungen mehr zur Allgemeinbildung der Schüler herangezogen und zur Entwicklung ihrer ästhetischen Empfindung ausgenutzt werden können. Um das zu erreichen, bedarf es aber auch verbesserter, äußerer Mittel, auf die ich in Nachfolgendem hinweisen möchte.

Bei der Gestaltung des Unterrichtsbetriebes ist dem Lehrer möglichste Freiheit zu lassen, sowohl was Lehrpensum als auch was Lehraufgaben und Methodik anbelangt. Die Materie ist so vielseitig, namentlich im Zeichnen und Singen, daß dem Lehrer ein großer Spielraum gelassen werden muß. Nur ist darauf zu halten, daß die allgemeinen pädagogischen Grundsätze für ihn leitend und bindend sind.

Wie beim Singen, sollten auch beim Zeichnen verschiedene Klassen zusammengenommen werden, d. h. aus verschiedenen Klassen nach der Begabung, nicht nach der Klassenstufe, Gruppen gebildet werden. Einzelnen begabten und fleißigen Schülern dürfte auch einmal gestattet werden, draußen in der Natur allein ein ihnen besonders zusagendes Motiv zu zeichnen, wobei die Kontrolle erst später beim Nachsehen der Arbeit geübt wird. Die Schüler, und es kommen natürlich nur solche in Betracht, die schon ein vertieftes Verständnis und Interesse für die Kunst haben, werden mit einer solchen Arbeitsstunde ohne Aufsicht um so weniger Mißbrauch treiben, je mehr der Lehrer es versteht, sie zu der Erkenntnis zu erziehen,

daß sowohl Kunstverständnis wie ausübende Kunst etwas Hohes, etwas Schönes sind, das nur durch Ernst, Disziplin und treue Arbeit erreicht werden kann.

Befreiungen von dem Unterricht sollten in technischen Fächern eigentlich nicht zulässig sein, jedenfalls nur in sehr beschränktem Maße. Wo der Stimmwechsel oder sonst ein Mangel die Teilnahme ganz unmöglich macht, kann der Schüler als Zuhörer und Zuschauer aus vielen Stunden Nutzen ziehen, denn gerade das, was wir mehr wie bisher erzielen wollen, die Fähigkeit, das Schöne zu empfinden und zu genießen, was auch dem Nichtausübenden zuteil werden kann, soll in allen Schülern geweckt werden. Wie eine, wenn auch nur beschränkte Teilnahme der nicht aktiven Schüler an den technischen Fächern eingerichtet werden könnte, ohne daß dadurch Störung hervorgerufen wird, diese Frage wäre wohl der Überlegung wert.

Der Gesang- und der Zeichenunterricht sollte durch die ganze Schule durchgeführt werden. Daß in der Sexta bei den Schülern, die in der Volksschule schon Zeichnen hatten, eine einjährige Unterbrechung des Unterrichts stattfindet, ist ebenso unbegreiflich wie bedauerlich. Wenigstens könnte dafür Modellierunterricht eingeschoben werden. Auch halte ich es für einen großen Fehler, daß die oberen Klassen der Gymnasien vom verbindlichen Zeichenunterricht ausgeschlossen sind, meines Erachtens hinterläßt das eine große Lücke in der Allgemeinbildung der Schüler. Die Zeit, die die Fortführung des Unterrichts beanspruchen würde, wäre zum Teil schon dadurch genommen, daß die technischen Fächer, wie ich vorhin kurz erläuterte, zur Unterstützung der wissenschaftlichen herangezogen werden.

Auf die Lehrmittel für alle technischen Fächer ist großer Wert zu legen. Alle Modelle seien aus echtem, gutem Material. Im Zeichnen sind alle unkünstlerischen Gegenstände zu verwerfen. Der Zeichensaal muß nach Norden liegen und gute Beleuchtung haben. Die Fenster müssen ev. durch Vorhänge abgeteilt werden. Um zunächst das Empfinden für das, was schön ist, zu wecken, stelle man die künstlerischen Modelle in Vitrinen auf, damit der Schüler sich schon an ihrem Anblick erfreue. Wo eine Anstalt Gönner hat, deren Freigebigkeit sich auf kunstgewerbliche, schöne Gegenstände erstreckt, könnte man sozusagen ein kleines Museum von diesen Dingen anlegen und ein Zimmer zu einem Kunstzimmer herrichten, wo kunstgewerbliche Erzeugnisse, Reproduktionen von Kunstwerken, Stiche usw. vereinigt würden. Wo das nicht möglich ist, behänge man die Wände der Aula, der Gänge usw. mit dem vorhandenen Bildschmuck, die Vitrinen stelle man in von den Schülern viel benutzten Räumen, z. B. der Aula auf. In diesem Raum wird ein Klavier wohl immer vorhanden sein, besser noch ist ein Flügel wegen seiner größeren Klangfülle, wie eine Orgel selbstverständlich einem Harmonium vorzuziehen ist. Auch mechanische Musikinstrumente können von Nutzen sein, um den Schülern etwas zu demonstrieren und vorzuführen. Erwähnen möchte ich auch noch die Sprechmaschine, die nicht nur musikalische Sachen reproduziert, sondern durch Wiedergabe von Gesprochenem in Französisch und Englisch den fremdsprachlichen Unterricht wirksam unterstützt.

Die Turnhallen brauchen bei aller Betonung der Zweckmäßigkeit durchaus nicht das ästhetische Moment ganz zu entbehren. Statt des tristen Grau, sollten die Wände einen fröhlichen Farbenton, etwa rosa oder hellgrün erhalten. Die

hoch angebrachten Fenster müssen viel Licht hereinlassen. Die unteren Teile der Wände sollten immer mit Holz bekleidet sein, schon um das Zerstoßen der Wände, was einen häßlichen Eindruck erweckt, zu vermeiden. Der Bodenbelag sollte Linoleum sein, das am besten sauber zu halten und bei sachgemäßer Behandlung nicht zu glatt ist. Der Raum und die Geräte, die alle aus gutem Material sein müssen, sollten immer möglichste Ordnung und Sauberkeit zeigen, um ästhetisch zu wirken. Das gleiche gilt von den Geräten, die beim Spielen benutzt werden, sowie von den Bootshäusern, Spielplätzen usw. Gute Instandhaltung und Sauberkeit bilden den Hauptbestandteil ihrer Schönheit.

Beim Schreiben sehe man auf praktische Bänke und gutes Schreibmaterial. Füllfederhalter sollten nicht gestattet sein.

Für den Handfertigkeitsunterricht könnte man in vielen Schulgebäuden den meist unbenutzten Keller zu praktischen und reinlichen Werkstätten herrichten.

Aber die besten Lehrmittel und Anleitungen können nur Erfolg haben, wenn die technischen Lehrer auch mitgehen in den Bestrebungen, die technischen Fächer mehr zur Allgemeinbildung heranzuziehen und auf eine höhere Stufe zu heben. Nicht äußere Mittel sind dazu nötig, in ihrer inneren Gestaltung muß ihnen mehr Wert verliehen werden, dann kommen sie auch zu größerer, äußerer Wertschätzung.

Sie bei den Zensuren höher zu bewerten, halte ich nicht für angebracht, noch weniger, gegebenenfalls einen Schüler an den mangelhaften Leistungen in einem technischen Fach bei Examen und Versetzungen scheitern zu lassen, weil solche Leistungen oft auf gänzlicher Talentlosigkeit beruhen. Wohl aber sollen positive Leistungen mit in die Wage geworfen werden können, um Lücken in weniger wichtigen wissenschaftlichen Fächern zu kompensieren, da hervorragende Leistungen in einem technischen Fach, auch bei guter Beanlagung, nur durch Fleiß und Tüchtigkeit erreicht werden.

Auf einen Mangel bei der Ausbildung der Lehrer auf den Seminarien habe ich vorhin schon hingewiesen, die Vernachlässigung der Stimmbildung. Wie darin mehr getan werden müßte, so auch bei der Heranbildung der Zeichenlehrer, in deren Unterweisung kunstgeschichtliche und archäologische Belehrungen mit hinein gezogen werden sollten. Wenn sich mehr als bisher Künstler, die erzieherische Anlagen hätten, in den Dienst der Schule stellten, so wäre das sehr zu begrüßen. Vor allem aber sollten mehr akademisch gebildete Lehrer außer in wissenschaftlichen auch in technischen Fächern unterrichten und dafür vorgebildet werden. Dies ist leicht möglich in den Städten, die neben der Universität zugleich die Vorbildungsanstalten für technische Fächer, Kunstakademien usw. besitzen, wie Berlin und München. An den anderen Universitäten sollten Zeichen- und Gesanglehrer angestellt werden zur Unterweisung für die Studenten. Abgesehen davon, daß vielen Studierenden, Medizinern, Kunstgeschichtlern, Naturwissenschaftlern usw. ein gewisses Maß von Zeichenfertigkeit von großem Nutzen sein würde, könnten vor allem angehende Lehrer von dieser Einrichtung Nutzen ziehen durch Vorbildung für die technischen Fächer. Gesangliche und andere Musikstudien würden auch dem Neusprachler sehr dienlich sein.

Für die Ausbildung der Turnlehrer sorgt die Turnlehrerbildungsanstalt, jedoch

habe ich an derselben sehr die Anleitung zu Spiel und Sport vermißt, es gab weder Plätze noch sonstige Vorkehrungen dafür, was ich für einen großen Mangel halte.

Warum bemühen wir uns nun so um die Hebung der technischen Fächer? Ist die ästhetische Bildung ein so wichtiges Moment, um so viel Mühe und Arbeit zu rechtfertigen? Geschieht das alles nicht nur, um einen Zeitvertreib zu schaffen, um einige Liebhabereien zu fördern? Nein, der Wert dieser Fächer ist ein viel höherer. Wie beim einzelnen Menschen, so ist es im Leben der Völker. Solange der Mensch mühsam um seine Existenz ringt, richtet er alle seine Kräfte und Interessen nur auf das Vorwärtskommen, er bildet sich nur einseitig aus, aber das Resultat ist dann auch ein unausgeglichener Mensch. Zu einer harmonischen Bildung gehört die Pflege des Schönen, des Ideals, und danach sehnt sich der Einzelmensch wie ein Volk, wenn es sich bessere Existenzbedingungen geschaffen und Zeit hat, sich nach einem Ausgleich zwischen Arbeit und Muße umzusehen. In diesem Stadium ist jetzt unser Volk, wir sind nicht mehr das arme Volk, das von der Hand in den Mund lebt, sondern wir können und dürfen auch genießen. Aber das Verlangen nach Genuß muß in die rechten Bahnen gelenkt werden, der unkultivierte Mensch geht nur den materiellen nach, der verfeinerte sucht seine Ideale in geistigen und ästhetischen Genüssen. Um das zu verstehen, muß schon in der Jugend das Gefühl für das Schöne, Wahre und Hohe geweckt werden. Die Freude am Schönen ist ein Talisman, der der Jugend reinen Genuß schafft und vor den Häßlichkeiten des Lebens sie bewahren hilft. Und das, was die jungen Menschen mit ihrem frischen Empfindungsleben in sich aufgenommen, was sie aufgesogen aus tausend kleinen Quellen, das bleibt in ihnen lebendig und ist ihnen eine Mitgabe, die sie ins Leben mit hinaus nehmen. Aus dem Boden, der von der Schule schon so vorbereitet ist, erwächst dann von selbst eine gesunde Jugendpflege. Was trieben früher die jungen Leute in ihren Mußestunden? Meist wurden diese mit Trinken und Kartenspielen ausgefüllt, höchstens betätigte man ihr ästhetisches Empfinden noch mal durch den Eintritt in einen Gesangverein, seltener in einen Turnverein, Sportvereine kannte man früher überhaupt nicht. Mit großer Mühe und wenig Erfolg habe ich mich schon als junger Student um das Zustandekommen eines solchen Vereins in meiner Heimat bemüht. Die jungen Leute hatten es ja nicht gelernt und empfunden, daß und wie man sich des Schönen freuen kann. Wenn ihnen aber schon in der Jugend Auge und Seele dafür geöffnet sind, wenn sie in allerhand freiwilligen Vereinigungen, die man unterstützen und für deren Leitung und Überwachung der Lehrer willig seine Zeit opfern sollte, ihr Interesse bekundet haben, in Ruder-, Fußball- und Schwimmklubs, im Mitwirken in Schülerkapellen, in Quartetts und Trios, in Malervereinigungen und Leseabenden, dann liegt es nahe, daß solche Bestrebungen von den jungen Leuten, je nach ihrer Beanlagung und Neigung, weiter gepflegt werden; dann ist es kein fremdes Reis, das ihnen zu einer Zeit, wo die Früchte der Arbeit schon von ihnen gefordert wurden, noch aufgepflanzt werden soll. Dann sind sie aber auch fähig, in ihr Leben und ihre Umgebung, die sie nun selbständiger zu gestalten anfangen, mehr Ästhetik hineinzutragen, und in ihren Wohnungen, ihrem Auftreten, ihrer Kleidung wird sich ein verfeinerter Geschmack geltend machen. Und das kommt nicht nur für die Bemittelten in Betracht, auch im Einfachsten kann sich Geschmack offenbaren,

und an dem Freitisch der Natur kann sich ja jeder erquicken, der das Genießen gelernt hat.

Von dem Segen, der dem Menschen aus einer solchen harmonischen Ausbildung erwächst, geht ein Glanz durch sein ganzes Leben, und ein freundlicher Wiederschein verklärt selbst noch das Alter. Wir sehen oft alte Leute, die, wenn sie ausgespannt werden aus dem drückenden Geschirr ihrer Berufsarbeit und Beschäftigung, nicht wissen, was sie mit der großen Mußestunde, die jetzt nur noch ihr Leben darstellt, anfangen sollen, und verbittert und lebensunlustig werden. Bei dem aber, der einmal Freude am Schönen gehabt und sie gepflegt hat, mag sie auch manchmal durch Arbeit und Streben lange zurückgedrängt sein, erwacht sie wieder, und wo die Kräfte nicht mehr ausreichen, sich ausübend zu betätigen, da macht ein stilles Mitgenießen noch das Alter heiter und glücklich.

Kreuznach. August Bähre.

Ne quid nimis!

Zunächst habe ich auf den Aufsatz von Prof. Wickenhagen, vergl. Januarheft der Monatschrift f. h. Sch. 1912, S. 28—32, folgendes zu erwidern:

1. Meine Ausführungen im „Korrespondenzblatt" No. 32, 33, 41 von 1911 unter dem Titel: „Zerstreuung und Zersplitterung im Unterrichtsbetriebe der höheren Schulen" waren im ganzen nur ein Μηδὲν ἄγαν — ne quid nimis! Nicht bloß die Ruderübungen, sondern das Linearzeichnen, sowie die übrigen wahlfreien Fächer, Handfertigkeit, Stenographie, fremdsprachliche Konversationsübungen, ferner die zahlreichen Feste und Feierlichkeiten nebst den Vorbereitungen dazu nähmen die Zeit, so führte ich aus, und die geistigen Kräfte vieler Schüler zu stark in Anspruch. Die Arbeiten für die Pflichtfächer träten sehr zurück, da zahlreiche Schüler auch des Nachmittags durch die wahlfreien Fächer beschäftigt seien. Den Nachmittagsunterricht hat man abgeschafft, aber in den wahlfreien Fächern wieder eingeführt, und viele Schüler haben so statt der 30 (bzw. 29) Wochenstunden deren 42 (bzw. 37). Das ist doch gewiß ein großer Übelstand. Es existiert eigentlich bis jetzt keine behördliche Anordnung, die die Anzahl der Wahlfächer, an welchen ein Schüler teilnehmen darf, festsetzt. Und so kommt es denn vor, daß einige Schüler, besonders solche der Oberklassen, stark überbürdet werden. Daß dies überhaupt eintreten muß, ist sonnenklar, ebenso wie, daß $2 \times 2 = 4$. Das hat schon etwas vor Erscheinen meines Aufsatzes das Programm von Lüdtke (Altona, Realgymnasium, Osterprogramm 1911) festgestellt. Zu diesen Überbürdungen tragen natürlich die freiwilligen Ruderübungen reichlich bei, da bei den weiten Entfernungen der Bootshäuser von den Anstalten die Schüler des Nachmittags kaum Zeit haben, auch ein nur geringeres Arbeitsmaß zu erfüllen, so daß sie gezwungen sind, auf der Eisenbahnfahrt dorthin noch Schulbücher vor der Nase zu haben, ein Umstand, der beweist, wie hastig, eilfertig an solchen Rudernachmittagen die Pflichtfächer „erledigt" werden, ein Umstand, den eben nur Herr Wickenhagen so völlig mißverstehen konnte. — Da Herr Wickenhagen an ein Wort des Herrn Ministers

appelliert, so bin ich ebenfalls in der Lage, mich auf ein solches in der Frühjahrssitzung 1911 des preußischen Abgeordnetenhauses zu beziehen: „Denn in der Tat, diese Dinge können auch übertrieben werden.“*) Gegen solche Übertreibungen hat mein Aufsatz anzukämpfen versucht.

Mit Herrn Wickenhagen, der die Menschen, insbesondere die Kollegen und Schüler, einteilt in solche, die Wassersport treiben und in solche, die keinen Wassersport treiben, mich über die Vorzüge desselben zu unterhalten, unterlasse ich natürlich. Im übrigen wird die Mehrzahl der wassersporttreibenden Kollegen wie derer, die es nicht tun, der Meinung sein, daß der Ruderunterricht wie der Turnunterricht und jeder andere Unterricht auch seine Schattenseiten hat, auch in gesundheitlicher Hinsicht, wenn man nicht genug acht gibt. So hat erst kürzlich Du Bois-Reymond nachgewiesen, daß beim Rennrudern doch 150—220 Herzschläge gezählt werden (Jahrbuch 1911 für Volks- und Jugendspiele S. 79), und wenn er weiter hinzufügt: „Während früher allgemein angenommen wurde, daß das Herz aufs äußerste erweitert sei, so daß bleibende Herzerweiterung befürchtet werde, wird jetzt angegeben, das Herz werde bei Muskelarbeit merklich kleiner“, so schließt er doch diesen Absatz: „Unter diesen Umständen muß es weiteren Erfahrungen vorbehalten bleiben, für diesen Teil der Physiologie des Ruderns eine „sichere Grundlage zu schaffen“. Also: *adhuc sub iudice lis est*! In hygienischer Hinsicht ist die Sachlage noch nicht klar.

2. Herr Wickenhagen spricht mir die Fähigkeit ab, über die Ruderei überhaupt zu urteilen, da ich doch nur ein „Zaungast“ der Turn- und Übungsplätze sei. Welche unlogische Schlußfolgerung! — Ich und alle die etwa 8927 Oberlehrer sind ja mit Ausnahme der verhältnismäßig geringen, sehr geringen Anzahl von Ruderlehrern, ebenso wie fast alle diejenigen, die darüber in Gutachten berichtet haben — worauf er sich besonders beruft — nur „gelegentliche Zaungäste“ und, was die Hauptsache ist, wir urteilen ja gar nicht über das Technische des Ruderns, was wir allerdings nicht können, sondern über die Wirkung des Ruderns auf die Arbeiten und das geistige Fortkommen unserer Schüler. Dabei habe ich und gewiß andere mitunter keinen besonders günstigen Einfluß wahrgenommen. Einzelheiten stehen jedem zur Verfügung. Doch sei nur die eine, in der Reichshauptstadt allgemein bekannte Tatsache hier hervorgehoben, wie die Rudermannschaft einer hiesigen Königl. höheren Lehranstalt jüngst sich so widerspenstig und renitent benommen hat, daß die Königl. Behörde sie von der Teilnahme an der nächsten Regatta ausschloß. *Relata refero.* — Also als sakrosankt darf man den Ruderunterricht doch nicht betrachten, wie es so viele tun möchten, gibt es doch schlaffe und tüchtige Ruderlehrer, wie schlechte und gute Turnlehrer! Schon deswegen wird es doch wohl

*) Die Stelle lautet im Wortlaut des stenographischen Berichtes so: „Sie können aber auch versichert sein, meine Herren, daß ich dafür sorgen werde, daß auf unseren Schulen das richtige Maß gehalten wird, denn in der Tat können diese Dinge auch übertrieben werden, und dann wird der Vorteil in Nachteil umgewandelt.“ (Sitzung vom 17. März 1911, stenogr. Bericht S. 4301.)

gestattet sein, auf Mängel auch in diesem Unterrichtsfach aufmerksam zu machen, möge es auch sonst im allgemeinen wohltätig wirken.

3. Herr Wickenhagen behauptet, mein Aufsatz enthielte nur „Nörgeleien", keine positiven Vorschläge. Er kann eben in seiner wassersportlichen Begeisterung den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr sehen. Ich habe nämlich vorgeschlagen:

1. Die Ruderschüler müßten nicht bloß beim Eintritt in die Vereine, sondern alle 4—5 Wochen ärztlich untersucht werden.*)

2. Die Ordinarien müßten Listen führen über die Vereinsschüler, die, jedes Semester von neuem zusammengestellt, vorn im Tagebuch einer jeden Klasse lägen und von jedem Lehrer eingesehen werden könnten (jetzt liegen solche meist nur beim Direktor).

3. In jedem Semester soll in einer Konferenz über die Vereinsschüler verhandelt werden.

4. Die Regatten sollen wegfallen,**) das letztemal nahmen überhaupt nur 13 höhere Lehranstalten daran teil, die Strecke betrug nur 1000 m statt 1200 m, wie es früher der Fall war. — Möge das Wanderrudern in maßvoller Weise, wie es Du Bois-Reymond in dem oben erwähnten Aufsatz haben will, eifriger gepflegt werden!

5. Ich hatte gewünscht und wünsche es auch noch im Interesse der höheren Schule, daß bald die Sache der wahlfreien Unterrichtsfächer von den Behörden geregelt würde, daß nämlich festgesetzt würde, an wie vielen Wahlfächern ein Schüler teilnehmen darf.

Und da redet Herr Wickenhagen von mir als „Gewohnheitsnörgler" und vermißt positive Vorschläge!

Soll ich auf Herrn Wickenhagens Worte weiter eingehen? Eines „Kollegen", der, bedeutend älter als ich, es gewagt hat, eine ganze Klasse von Amtsgenossen,***) deren Laufbahn geregelter als die seine verlief, als „einseitig", „verweichlicht", „deren Nerven nicht mehr wollen" usw. öffentlich hinzustellen, nur deshalb, weil sie nicht Sport treiben? — Wer die verflossene Kulturperiode eine solche „innerer Nichtigkeit" nennt, macht sich im Kreise geschichtlich Denkender geradezu lächerlich. — Wahrscheinlich meint er die „vorwassersportliche", die er die „Periode innerer Nichtigkeit" nennt!! Die Nerven gehen etwas bei ihm durch, ebenso wie die Gedanken; sagt er doch selbst: „Daß

*) Dies fordert jetzt auch Mellmann, „Blätter f. höh. Schulwesen" No. 8, v. 21. Febr. 1912. (Mellmann nennt in seinem Aufsatz die Monatschrift für höhere Schulen „Norddeutsche Allgem. Pädagogische Zeitung". Ist das nicht erstaunlich witzig? Matth.)

**) Auch von ruderfreundlicher Seite ist dies ernstlich schon in Erwägung gezogen, vergl. C. Heinze, Deutsches Philologenblatt, 7. Febr. 1912. No. 6.

***) Etwas vorsichtig äußert sich Wickenhagen hier: „Im vorigen sind nur allgemeine Betrachtungen niedergelegt; ob sie bei dem Berichterstatter zutreffen, entzieht sich meiner Kenntnis." — Nun, aufmerksame Leser dieser Monatschrift werden mich und meine Ansichten ja kennen, u. a. auch aus der Besprechung der zweiten Auflage meines Buches: „Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich" (Teubner 1910), welche zu lesen ist S. 538—542 des Jahrganges 1911 dieser Monatschrift; hier heißt es am Schluß: „. . . . . aber man wird, wenn man dem Verfasser zuhört, in ihm einen Mann von gesundem Urteil, ernster Lebensanschauung und hoher Auffassung von der Würde des Lehramts kennen lernen."

Sportsleute immer die besten Kopfarbeiter sind, hat noch kein Mensch behauptet." Das hatte auch ich gesagt.

Jedenfalls, wenn das Rudern und der Wassersport solche Gedankenblasen hervorquellen läßt, wie sie der Aufsatz von Wickenhagen zeigt, wird mancher Amtsgenosse mit mir ausrufen: „Gott sei Dank, daß ich nie Wassersport getrieben habe!" —

Zum Schluß, auch damit diese Polemik noch etwas Tatsächliches bringt, muß ich darauf hinweisen, daß auch unsere Schulbehörden in mehreren Verfügungen vor Übertreibungen auf dem Gebiete der wahlfreien Schülerleistungen eigentlich schon gewarnt haben, wenn sie auch leider eine feste Zahl noch nicht angaben.

Die Ministerialverfügung betr. Einführung der Kurzstunde vom 18. Nov. 1909 (Zentralblatt 1909, S. 811) enthält nämlich am Schluß folgenden Satz:

> „Hierbei nehme ich Veranlassung, darauf hinzuweisen, daß es nicht zu billigen ist, wenn die Schüler zur Teilnahme an den wahlfreien Fächern gedrängt oder gar gezwungen werden oder, wenn für die Nichtbeteiligung eine ausdrückliche Begründung von seiten der Eltern erfordert wird."

Das sollten sich doch manche heißblütigen Kollegen von der Mathematik, welche die Schüler zur Teilnahme am Linearzeichnen zwingen, und auch solche der Naturwissenschaft gesagt sein lassen; ebenso Neuphilologen, die mit allen möglichen Mitteln zur Teilnahme an fremdsprachlichen Übungen ihre Schüler drängen.

Recht beherzigenswert erscheint auch eine jüngere Ministerialverfügung vom 13. Juni 1910 (Zentralblatt S. 697/98) über die Schülerübungen im naturgeschichtlichen Unterricht: „Die Schülerversuche im naturgeschichtlichen Unterricht . . . . . sind je nach der Klassenstufe in planmäßiger Weise in den Unterricht einzuordnen." — Hiernach ist es eigentlich gar nicht erlaubt, daß besondere Nachmittage für solche freiwilligen Übungen in Anspruch genommen werden. Sie sind eben in planmäßiger Weise in den Unterricht einzuordnen, besagt die obige Verfügung. — Nun, man weiß ja, daß Verfügungen oft auf dem Papier stehen, man weiß aber auch, daß die Provinzialbehörden von der Befolgung solcher Forderungen der Zentralbehörden entbinden, in diesem Falle vielleicht deshalb, weil ein Erfolg solcher Schülerübungen nur bei nicht zu vollen Klassen gewährleistet werden kann und deswegen wohl oft der geringere Teil der Schüler, der sich dafür besonders interessiert, auf den sonst schulfreien Nachmittag bestellt wird.

Immerhin, wenn beide Verfügungen richtig innegehalten würden, es würde doch wohltätig wirken, und Zerstreuung und Zersplitterung der geistigen Kräfte beim Arbeiten unserer Schüler könnten sich wohl etwas mindern.

Schließlich noch ein Satz aus den „Allgemeinen Bemerkungen zu den Lehrplänen von 1901, bei Beier[3], S. 128: „Um an den Gymnasien eine Überbürdung der Schüler mit Unterrichtsstunden zu verhüten, ist daran festzuhalten, daß derselbe Schüler in der Regel nur an dem wahlfreien neusprachlichen oder an dem hebräischen Unterricht teilnehmen darf, und daß

eine Beteiligung anbeiden Fächern von dem Direktor nur ausnahmsweise gestattet werden kann."

Muß man diese Worte nicht sinngemäß z. B. auf das Rudern übertragen? Denn auch das Rudern ist „wahlfreier Unterricht". — Aber wieviele Schüler nehmen außer am wahlfreien Ruderunterricht auch noch an anderen wahlfreien Fächern teil! — Also auch von seiten der Behörden heißt es: „Ne quid nimis!"*)

Berlin. H. Morsch.

Eine allgemeine Verfügung dürfte doch kaum wünschenswert sein. Kann sie überhaupt so gefaßt werden, daß sie alle provinziellen und lokalen Verhältnisse berücksichtigt? Sind nicht, wo Mißstände sich zeigen, Direktor und Lehrer Manns genug, diese zu beseitigen? Und kann nicht da, wo die Behörden Übelstände bemerken, die einzelne Schule gehemmt werden in ihrem Übermaß von Vereinsbestrebungen? Müssen gleich die Unschuldigen, die doch stark in der Mehrheit sind, durch eine Verfügung darunter leiden, daß eine verschwindende Minderheit vielleicht eine Torheit begeht. Wer aber absolut nach Hilfe von oben sich sehnt, der kann ja seinen Hilferuf ertönen lassen. Es wird ihn niemand daran hindern. Matthias.

Die Verteilung des akademischen Nachwuchses auf die einzelnen Berufe in den Jahren 1903/04—1911/12.

In dieser Monatschrift von 1907, 6. Jahrgang, S. 301, sind die Zahlen zusammengestellt, aus denen die Verschiebungen des studentischen Nachwuchses in Preußen für die verschiedenen Berufe in den Jahren 1903/04 bis 1906/07 sich ergeben. Im folgenden sollen diese Zahlen ergänzt werden durch die inzwischen ermittelten Ergebnisse der Jahre 1907/08 bis 1911/12.

Die Zahl der Füchse betrug:

1. bei den evangelischen Theologen

1903/04	1904/05	1905/06	1906/07	1907/08	1908/09	1909/10	1910/11	1911/12
232	239	236	242	248	185	266	270	368

oder in Prozenten der gesamten Füchse:

7 %	7 %	7 %	7 %	7 %	4 %	6 %	6 %	8 %

Die Zahlen sind im allgemeinen gleichbleibend. Im letzten Jahre jedoch zeigt sich absolut und relativ eine immerhin nicht ganz unwesentliche Erhöhung.

2. bei den katholischen Theologen.

Die Zahl der Füchse betrug in den Jahren:

1903/04	1904/05	1905/06	1906/07	1907/08	1908/09	1909/10	1910/11	1911/12
236	272	268	264	265	275	285	280	274

---

*) Vergl. jetzt auch Huckert im „Pädag. Archiv" No. 2, S. 85: „Zudem hat die Zersplitterung im Unterrichtsbetriebe, die Teilnahme der Schüler an den Schülervereinen, am Spielen, Rudern u. a. in der neueren Zeit so zugenommen, daß die Erlangung der Versetzung bzw. des Reifezeugnisses nicht erleichtert, sondern erschwert worden ist.

oder in Prozenten der gesamten Füchse:

7 %	8 %	7 %	7 %	7 %	7 %	7 %	6 %	6 %

Hier sind keine wesentlichen Verschiebungen wahrzunehmen.

3. bei den Juristen.

Die Zahl der Füchse betrug in den Jahren:

1903/04	1904/05	1905/06	1906/07	1907/08	1908/09	1909/10	1910/11	1911/12
1095	1191	1108	1131	1115	1038	995	1010	1016

oder in Prozenten der gesamten Füchse:

34 %	35 %	32 %	31 %	30 %	26 %	23 %	23 %	22 %

Hier liegt ein deutlich erkennbarer dauernder Rückgang vor sowohl in den absoluten Zahlen wie auch namentlich in den relativen Zahlen. Die Überfüllung des juristischen Berufs hat offenbar das Nachlassen in dem Zugang zum juristischen Studium zur Folge gehabt.

4. bei den Medizinern.

Die Zahl der Füchse betrug in den Jahren:

1903/04	1904/05	1905/06	1906/07	1907/08	1908/09	1909/10	1910/11	1911/12
329	328	377	493	528	659	635	652	781

oder in Prozenten der gesamten Füchse:

10 %	9 %	11 %	13 %	14 %	16 %	15 %	15 %	17 %

Hier ist sowohl absolut wie relativ eine allmähliche und stetige Zunahme festzustellen.

5. bei den Angehörigen der Philosophischen Fakultät.

Die Zahl der Füchse betrug in den Jahren:

1903/04	1904/05	1905/06	1906/07	1907/08	1908/09	1909/10	1910/11	1911/12
1331	1425	1527	1565	1596	1882	2118	2233	2177

oder in Prozenten der gesamten Füchse:

41 %	41 %	43 %	42 %	42 %	47 %	49 %	50 %	47 %

Man sieht aus diesen Zahlen, daß der Zudrang zum philosophischen Studium recht erheblich gestiegen ist. Den Höhepunkt erreicht das Jahr 1910/11 mit 2233 Füchsen und 50 % der gesamten Füchse. In dieser Bewegung kommt die günstige Beurteilung der Aussichten des philologischen Studiums zum Ausdruck, welche in den Mangel an Anwärtern und der günstigen Gestaltung der ökonomischen Verhältnisse in diesem Beruf seinen Grund hat. Es bleibt abzuwarten, ob das im Jahre 1911/12 zum erstenmal wieder beobachtete Nachlassen anhalten wird. Im allgemeinen wird man sagen können, daß die Beteiligung der Philosophischen Fakultät an dem studentischen Nachwuchs sich zu einer Höhe entwickelt hat, die als außergewöhnlich bezeichnet werden kann.

Für die einzelnen Studiengebiete, die bei der Philosophischen Fakultät besonders in Betracht kommen, sind die Zahlen folgende:

a) Klassische Philologie und Deutsch.

Die Zahl der Füchse betrug in den Jahren:

1903/04	1904/05	1905/06	1906/07	1907/08	1908/09	1909/10	1910/11	1911/12
380	533	574	525	618	644	697	637	569

oder in Prozenten der gesamten Füchse:

12 %	15 %	16 %	14 %	16 %	16 %	16 %	14 %	12 %

b) Neuere Philologie.

Die Zahl der Füchse betrug in den Jahren:

1903/04	1904/05	1905/06	1906/07	1907/08	1908/09	1909/10	1910/11	1911/12
243	259	249	254	278	401	425	511	519

oder in Prozenten der gesamten Füchse:

8 %	7 %	7 %	7 %	7 %	10 %	10 %	11 %	11 %

c) Mathematik und Naturwissenschaften.

Die Zahl der Füchse betrug in den Jahren:

1903/04	1904/05	1905/06	1906/07	1907/08	1908/09	1909/10	1910/11	1911/12
460	407	413	477	446	539	648	695	680

oder in Prozenten der gesamten Füchse:

14 %	12 %	12 %	13 %	12 %	13 %	15 %	16 %	15 %

Es sei noch bemerkt, daß die vorstehenden Zahlen sich auf die an preußischen Universitäten ihr Studium beginnenden jungen Leute beziehen. Das in Preußen immatrikulierte Studentenkontingent des ersten Semesters ist nicht identisch mit dem für Preußen in Betracht kommenden Nachwuchs. Denn es sind auch außerpreußische Deutsche dabei und es fehlen die Preußen, welche an anderen Universitäten beginnen. Trotz dieser Mängel scheint die Statistik verwertbar, einmal weil kaum anzunehmen ist, daß das hinzutretende und das fehlende Element eine Änderung der Resultate herbeiführt, da im allgemeinen die hier wirkenden Ursachen gleich sind, sodann aber auch deswegen, weil der Schwerpunkt im Vergleich der einzelnen Jahre und der dabei beobachteten Entwicklung liegt, bei dem Vergleich aber vorhandene Fehler sich aufheben würden.

Groß-Lichterfelde. A. Tilmann.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Winter-Semester 1911/12. Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Winter-Semester 1911/12 an den preußischen Universitäten im-

matrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Winter-Semester 1911/12 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1408 Studierende,
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1404
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 4

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 920 Studierende,
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 5978 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 4748
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 892
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 338

d) in der Medizinischen Fakultät 4378 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 3349
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 741
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 288

e) in der Philosophischen Fakultät 11 702 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 7317
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 2519
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 1866

Hiervon studierten:

1. Philosophie 262 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 172
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 64
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 26

2. Klassische Philologie und Deutsch 3651 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 3220
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 306
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 125

3. Neuere Philologie 2452 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 962
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 883
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 607

4. Geschichte 858 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 675
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 137
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 46

5. Mathematik und Naturwissenschaften 3502 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	1684
„ „	„		„ Realgymnasiums . .	896
„ „	„		einer Oberrealschule . . .	922

6. Sonstige Studienfächer 977 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	604
„ „	„		„ Realgymnasiums . .	233
„ „	„		einer Oberrealschule . . .	140

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 99 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 26 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 303 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	215
„ „	„		„ Realgymnasiums . .	62
„ „	„		einer Oberrealschule . . .	26

d) in der Medizinischen Fakultät 213 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	153
„ „	„		„ Realgymnasiums . .	49
„ „	„		einer Oberrealschule . . .	11

e) in der Philosophischen Fakultät 552 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	267
„ „	„		„ Realgymnasiums . .	190
„ „	„		einer Oberrealschule . . .	95

Hiervon studierten:

1. Philosophie 20 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	9
„ „	„		„ Realgymnasiums . .	9
„ „	„		einer Oberrealschule . . .	2

2. Klassische Philologie und Deutsch 125 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	88
„ „	„		„ Realgymnasiums . .	30
„ „	„		einer Oberrealschule . . .	7

3. Neuere Philologie 119 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	32
„ „	„		„ Realgymnasiums . .	58
„ „	„		einer Oberrealschule . . .	29

4. Geschichte 33 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	24
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	9

5. Mathematik und Naturwissenschaften 164 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	62
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	61
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	41

6. Sonstige Studienfächer 91 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	52
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	23
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	16

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

II. Programmabhandlungen.

Religion.

1911 (1910).

Anz, Heinrich, Prof. Dr., Literaturgeschichte des Alten Testaments im Abriß. Wiss. Beilage zum Jahresbericht des Kgl. Kaiserin Augusta-Gymnasiums in Charlottenburg. 1911. Progr.-No. 79.

Die Schrift stellt das Alte Testament zunächst in den Zusammenhang der orientalischen Kultur und Literatur und schildert dann die Entstehung der einzelnen Schriftwerke im Rahmen eines Geschichtsabrisses, indem im wesentlichen die gesicherten Ergebnisse der heutigen Forschung zugrunde gelegt werden. Die Schrift dürfte in den Händen von Schülern der oberen Klassen den stiefmütterlich bedachten Unterricht im Alten Testament gut unterstützen und Verständnis und Schätzung desselben fördern.

Starcke, Carl, Dr., Die Rhetorik des Apostels Paulus im Galaterbrief und die πηλίκα γράμματα. Gal. 6, 11. Beilage zum Programm der Oberrealschule in Stargard i. P. 1911. Progr.-No. 221.

Die Studie sucht zu erweisen, daß der Galaterbrief nach den Regeln des Rhetors Hermogenes von Tarsus (rekonstruiert nach Aphthonius) disponiert sei, und der Apostel mit dem Ausdruck πηλίκα γράμματα auf die angewendete rethorische Kunst hinweise.

Hoffmann, Friedrich, Dr., Proben einer Erklärung des Johannesevangeliums für Primaner. Beilage zum Jahresbericht des Kgl. Kaiserin Auguste Viktoria-Gymnasiums in Linden. 1911. Progr.-No. 423.

Erläutert sind der Prolog, das Nikodemusgespräch und das Gespräch mit der Samariterin. Das Streben des Verfassers geht dahin, durch möglichste Lebendigmachung der einzelnen Situationen den Inhalt auf das Gemüt wirken zu lassen. Nach meiner Ansicht muß dabei doch viel eingetragen werden, was im Text wenig Anhalt hat. Auch ist mir namentlich in der Prologerklärung fraglich, ob nicht über den Standpunkt des Primaners hinausgegangen ist. Immerhin sind gerade solche Arbeiten für den Religionslehrer besonders nützlich, weil sie mindestens zu immer neuer Prüfung des Verfahrens anregen.

Piske, Max, Oberlehrer, Gedankengang und Gliederung des ersten Johannesbriefes. Wiss. Abhandlungen zu dem Jahresbericht des Kgl. Bugenhagen-Gymnasiums. 1911. Progr.-No. 216. B.

Die Schrift bietet eine scharfsinnige und eindringende Analyse des Briefes, doch scheint mir auch diese Disposition noch nicht zwingend. Vielmehr regt sie

nur neu die Frage an, ob man durch solch eine strikt durchgeführte Disposition dem Sendschreiben nicht überhaupt Gewalt antut. Die orientalische Eigenart, einige Grundgedanken ohne strenge logische Folge immer neu zu wenden, wie sie uns namentlich in den erbaulichen Schriften der syrischen Kirche so oft entgegentritt, scheint mir auch in den johannischen Schriften erkennbar zu sein.

Rostalski, Friedrich, Oberlehrer, Sprachliches zu den apokryphen Apostelgeschichten. II. Teil: Die Casus obliqui in den Thomasakten (nebst textkritischen Bemerkungen). Wiss. Beilage zum Jahresbericht des Gymnasiums Myslowitz. 1911. Progr.-No. 283.

In statistischer Methode stellt der Verfasser in Fortsetzung seiner vorjährigen Untersuchungen das sprachliche Verhältnis der Thomasakten zur Koine fest.

Hönn, Carl, Dr., Studien zur Geschichte der Himmelfahrt im klassischen Altertum. Großherzogl. Karl Friedrichs-Gymnasium Mannheim. 1910. Progr.-No. 846.

Die sehr wertvolle Skizze bewegt sich auf dem Gebiet der Religionsgeschichte und hat daher mit vielen Unsicherheiten noch zu kämpfen. Sie arbeitet aber in anschaulicher Weise die Geschichte der Vorstellungen von Vergöttlichung und Himmelfahrt heraus, wie sie sich von der homerischen Zeit bis in den Hellenismus verfolgen läßt. Wenn auch manche Lücke noch klafft, fällt doch auf die Vorstellungswelt des entstehenden Christentums manches bedeutsame Licht.

Wrampelmeyer, Hermann, Prof. Dr., Ungedruckte Schriften Philipp Melanthons. Beilage zum Jahresbericht des Kgl. Gymnasiums zu Clausthal. 1911. Progr.-No. 412.

Es wird die Fortsetzung des im vorigen Jahre Veröffentlichten geboten. Besonders beachtenswert sind die Erlasse des Rektors Melanthon an die Studenten.

Maire, Siegfried, Prof. Dr., Über württembergische Waldenserkolonisten in den Jahren 1717—1720. Wiss. Beilage zum Jahresbericht des Askanischen Gymnasiums zu Berlin. 1911. Progr.-No. 62.

Die sorgfältige Schrift zeigt die langen fruchtlosen Verhandlungen, die Leiden und Enttäuschungen einiger Waldenserfamilien, die in Preußen Zuflucht suchten.

Neumann, Robert, Prof. Dr., Herder und der Kampf gegen die kantischen Irrlehren an der Universität Jena. Wiss. Beilage zum Jahresbericht des Sophien-Gymnasiums zu Berlin. 1911. Progr.-No. 76.

Die Schrift gibt ein anschauliches Bild der Stellung, die Herder in den geistigen Kämpfen eingenommen hat, die durch das Aufkommen der kantischen Philosophie in Jena entstanden waren. Die vornehme Haltung Herders und seine praktische Arbeit werden treffend gewürdigt.

Petersdorff, Rudolf, Dr., Kgl. Gymnasialdirektor, Die Unterstützung der Kirche und Schule in der religiösen Jugenderziehung durch das christliche Haus. Kgl. Kaiser Wilhelms-Gymnasium zu Strehlen. 1911. Progr.-No. 296.

Die Arbeit, zunächst als Referat für die Kreissynode bestimmt, gibt eine Fülle beherzigenswerter Anregungen. Nur zwei Punkte hätten sich zu noch stärkerer Herausarbeitung empfohlen: einmal die Pflicht und Verantwortung des Elternhauses, dann aber auch die Betonung der Grenzen, die der Erziehung, be-

sonders der religiösen, gesteckt sind. Hier herrschen noch viel unklare Vorstellungen, und daher stammt auch eine Reihe von unbilligen Anforderungen an die Schule.

Hartmann, Karl, Oberlehrer Dr., Englische Frömmigkeit eine Studie. Bes. Beilage zum Jahresbericht des Prot. Gymnasiums zu Straßburg. 1910. Progr.-No. 726.

Eine höchst dankenswerte und anziehende Schilderung der englischen Frömmigkeit nach ihrer eigentümlichen praktischen Energie und Kraft, aber auch in ihrer Begrenztheit gegenüber tieferen Problemen. Besonders gelungen ist der Vergleich englischer und deutscher Frömmigkeit.

Johne, Hugo, Prof., Zur Charakteristik des Islam. Beilage zum Jahresbericht des Kgl. Friedrichskollegiums zu Königsberg i. Pr. 1911. Progr.-No. 6.

Die Schrift gibt zunächst ein Bild der mohammedanischen Frömmigkeit, dann der Sittlichkeit, stellt ferner das feindselige Verhältnis zum Christentum dar und würdigt den Islam als Kulturfaktor. Das Urteil bemüht sich, möglichst gerecht zu sein, kann und will aber nicht die Schwächen des Islam verschweigen.

Roßleben. H. Schmidt.

Stenographie.

1897—1909.

Seit einigen Jahren sind bekanntlich unter Führung der Reichsregierung Verhandlungen im Gange, welche die Vereinheitlichung der Kurzschrift in Deutschland zum Ziele haben.*) Das Ergebnis dieser Verhandlungen wird nicht ohne Einfluß auf den Unterricht der Stenographie an den höheren Schulen bleiben; gelingt es, eine deutsche Einheitskurzschrift zu schaffen (und das ist die Hoffnung aller derer, die in der Stenographie als Verkehrsschrift einen Kulturfaktor von nicht zu unterschätzendem Werte sehen), so wird dadurch die Stellung der maßgebenden Behörden zur Frage des stenographischen Unterrichts vielfach eine Änderung erfahren. Diese Erwägung legt den Gedanken nahe, gerade jetzt einmal zusammenzustellen, was in den letzten Jahren in Schulprogrammbeilagen über diesen Punkt geschrieben worden ist. Soweit ich feststellen konnte, liegen zu dieser Frage vier Arbeiten vor:

1. **Henke, Osk.,** Der Unterricht in der Stenografie auf höheren Schulen. Gymnasium zu Bremen. 1897. Progr.-No. 751. 16 S. und eine Schrifttafel.

2. **Horstmann, Wilh.,** Die Stenographie und die höhere Schule. Gymnasium Georgianum in Lingen. 1897. Progr.-No. 323. 11 S.

*) Eine übersichtliche Darstellung der Vorgeschichte und des bisherigen Verlaufs dieser Verhandlungen findet sich in den Aufsätzen von Mager: „Geschichte der sten. Einheitsbestrebungen“ (Verl. Gerdes & Hödel) und „Die sten. Einheitsbestrebungen in den Jahren 1906—1909“ im „Archiv f. Stenogr.“ 1909 und in den Mitteilungen des gleichen Verf. in den späteren Jahrgängen des „Arch. f. Stenogr.“.

3. **Corsenn,** Über die Möglichkeit, die Stenographie in die unteren Klassen der höheren Lehranstalten einzuführen, nebst einer Anleitung dazu. Städt. Realgymnasium zu Lennep. 1898. Progr.-No. 505. 84 S. und 17 S. Stenogr.

4. **Gese, Joh.,** Über den stenographischen Unterricht an den höheren Schulen. Gymnasium zu Gartz a. O. 1908. Progr.-No. 185. 40 S.

Der wesentliche Inhalt der Schriften gliedert sich in die Beantwortung der Fragen: Welche Gründe sprechen für die Einführung des kurzschriftlichen Unterrichts? Sind die Einwände gegen eine solche Einführung stichhaltig? Auf welcher Stufe und in welcher Form soll der Unterricht erteilt werden?

Die grundlegende Frage, ob die höhere Schule die Pflicht habe, stenographische Kenntnisse zu vermitteln, wird von Horstmann nur nebenher berührt, Henke und Corsenn behandeln sie ausführlicher, alle in bejahendem Sinn. Mit kritischer Gründlichkeit beleuchtet sie nur Gese. Auch er fordert die Einführung der Kurzschrift und zwar hauptsächlich wegen ihres großen praktischen Nutzens; er meint damit aber nicht den Nutzen, den im späteren Leben Parlamentsstenographen, Sekretäre und kaufmännische Diktatstenographen daraus ziehen können (solche Stenographen auszubilden sei Sache der Fachschulen), vielmehr den Gewinn an Zeit und Kraft, den sie Jedem, der viel zu schreiben hat, bietet. Da dieser Nutzen schon den Schülern der Oberklassen in ihren häuslichen Arbeiten vielfältig zugute kommt, so ist der stenographische Unterricht auch um der Schule selbst willen einzuführen. Im späteren Leben aber „ist die Kurzschrift dazu berufen, bei der ohne ihre Verwendung oft niederdrückenden Schreibarbeit die Leistungsfähigkeit ganz erheblich zu steigern und die Arbeitslast zu mildern, wohl gar in Arbeitslust zu verwandeln."

Dieser Nutzen wäre aber teuer erkauft, wenn die Einwände, die man gegen die Einführung des Unterrichts geltend macht, auch nur zum Teil stichhaltig wären. Deshalb sehen die Verfasser teilweise ihre Hauptaufgabe darin, solche Bedenken als hinfällig nachzuweisen. So Horstmann, dessen Abwehr allgemein gehalten ist, und Corsenn, der sich darauf beschränkt, zu zeigen, daß die Einwände der Preußischen Unterrichtsverwaltung für das System Stolze-Schrey nicht zutreffen. Am sachlichsten behandelt diesen Punkt wieder Gese; er gibt die vollständigste Zusammenstellung aller erhobenen Bedenken, widerlegt aber eingehend nur die schwerwiegendsten (Die Stenographie gefährde Orthographie und Grammatik, verschlechtere die Handschrift, fördere die Kurzsichtigkeit, sei schwer zu erlernen und schwer wiederlesbar). Das Ergebnis seiner gründlichen Untersuchung lautet: „Alle Schäden, die man der Stenographie vorwirft, lösen sich bei näherer Betrachtung in nichts auf oder verwandeln sich wohl gar in Vorzüge".

Ebenso einig wie in der Wertung des Für und Wider sind sich die Verfasser in der nun aufsteigenden Frage: wie soll der Unterricht eingeführt werden, obligatorisch oder fakultativ? Hier sind sie einstimmig der Meinung: der Unterricht muß verbindlich sein, denn nur durch einen solchen werden die

Schäden der jetzigen Unterrichtsart, die vielfach „Halbwisser züchtet", vermieden (Henke und Gese); auch hat die Schule „die Pflicht, dafür zu sorgen, daß alle ihre Zöglinge ohne Ausnahme des vielseitigen und großen Nutzens der Stenographie für Schule und Leben teilhaftig werden" (Gese).

Bleibt noch zu entscheiden, auf welcher Stufe dieser verbindliche Unterricht eingeführt werden soll. Henke fordert aus guten Gründen einen propädeutischen Kursus nach Art des Schreibunterrichts auf Sexta und Quinta und eine systematische Durchnahme auf Quarta. Corsenn schließt sich dieser Forderung vollkommen an und weist eingehend nach, daß eine solche Lehrmethode für das Einigungssystem Stolze-Schrey möglich ist. Seine ausführlichen „Erläuterungen zu den kurzschriftlichen Schreibheften" (S. 25—84) sind methodisch sehr wertvoll. Gese ergänzt diese Anregungen durch die Vorschläge, auf Quarta an Stelle der Schreibstunde für Schüler mit schlechter Handschrift und auf Tertia (der Zeit des Stimmwechsels) die Gesangstunde durch Stenographiestunden zu ersetzen.

Zu der Frage schließlich, welches unter den bestehenden Systemen zur Einführung als Pflichtfach in die Schule besonders geeignet sei, nehmen nur Henke und Corsenn Stellung; sie entscheiden sich beide für das Einigungssystem Stolze-Schrey.

Außer diesen Schriften, die sich mit dem stenographischen Unterricht befassen, sind in den letzten Jahren noch zwei andere Programmbeilagen kurzschriftlichen Inhalts erschienen:

5. **Klöpel,** Das Duployésche Stenographiesystem und seine Metagraphie. Realschule zu Pirna. 1909. Progr.-No. 784. 22 S. u. 4 S. Stenogr.

6. **Resl, Wlad.,** Geschichte der polnischen Stenographie. K. K. zweites Staatsgymnasium in Lemberg. 1908. 21 S.

Klöpel gibt einen gründlichen Einblick in den Aufbau des gegenwärtig verbreitetsten französischen Stenographiesystems, von dem Victor Hugo weissagte: „Elle sera l'écriture populaire et universelle du vingtième siècle". Das Studium dieser Schriftart ist für uns deshalb von besonderem Reiz, weil Duployé, wie fast alle anderen außerdeutschen Stenographieerfinder, geometrisches Zeichenmaterial benutzt. Die Arbeit kann allen, die sich mit der „vergleichenden Morphologie" der Stenographiesysteme befassen wollen, nur empfohlen werden.

Resl unterrichtet uns über die wichtigsten Entwicklungsstufen der polnischen Stenographie. Wir erfahren da u. a., daß heute im polnischen Sprachgebiet eine Übertragung des Systems Gabelsberger die am häufigsten verwertete Kurzschrift ist. Sie ist auch an den Mittelschulen als wahlfreier Lehrgegenstand eingeführt und wird an den Universitäten Krakau und Lemberg unterrichtet. An der Universität Lemberg besteht auch schon seit 1868 eine eigene Prüfungskommission für Kandidaten des Lehramtes der Stenographie (in Deutschland gibt es solche staatlichen Kommissionen bekanntlich nur in München und Dresden).

Bonn. Franz A. Jungbluth.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Schriften aus dem Gebiete von Mythus, Sage, Märchen.

Richard M. Meyer, Altgermanische Religionsgeschichte. Leipzig 1910. Quelle & Meyer. XX u. 645 S. gr. 8°. geh. 16 M., geb. 17 M.

F. von der Leyen, Das Märchen. Ein Versuch. Leipzig 1911. Quelle & Meyer. 154 S. 8°. geh. 1 M., geb. 1,25 M. (Wissenschaft und Bildung Nr. 96).

G. Klee, Die deutschen Heldensagen. Volksausgabe. Gütersloh. J. Bertelsmann. VI u. 431 S. 8°. geb. 3 M.

J. Stuhrmann, Die Idee und die Hauptcharaktere der Nibelungen. 3. Aufl. Paderborn 1910. F. Schöningh. 109 S. 8°. geh. 1,60 M.

Viktor Junk, Tannhäuser in Sage und Dichtung. München 1911. C. H. Beckscher Verlag (O. Beck). 51 S. 8°. geh. 1 M.

F. Ranke, Der Erlöser in der Wiege. Ein Beitrag zur deutschen Volkssagenforschung. München 1911. ebenda. 78 S. 8°. geh. 2,80 M.

Die germanische Mythologie von Rich. M. Meyer hat insofern einen irreführenden Titel, da sie weniger eine religionsgeschichtliche Entwicklung der mythologischen Vorstellungen der altgermanischen Stämme, ihrer Abhängigkeit voneinander und von dem religiösen Glauben anderer Völker bietet und bieten will, als vielmehr eine Darstellung der germanischen Mythologie überhaupt, nach dem Vorgange der bekannten Werke von Mogk, E. H. Meyer, Golther usw. Das 1. Kapitel handelt von dem Wesen und dem Begriff der Mythologie, ihrer „Formenlehre", ihrer typischen Entwicklung; letztere sieht Verf. in dem Aufsteigen der Vorstellungen der sogenannten niederen Mythologie (1. Augenblicksgötter. 2. Fetischismus. 3. Animismus. 4. Dämonismus) zu denen der höheren Mythologie (5. Götterverehrung. 6. Ethisierung. 7. Kodifikation). Das 2. Kapitel erörtert das indogermanische Erbe, den „germanischen Faktor", die Quellen der germanischen Mythologie, das 3. Kapitel die Gestalten der niederen Mythologie („Augenblicksgötter", Fetische, Seelen, Ahnengeister, Naturgeister, Dämonen, Riesen und Zwerge, „Zaubermenschen", zu denen Alpreiter, Werwolf, Berserker, Gestaltentauscher, Bilwis, Hexen, Zauberer und Wahrsager gerechnet werden). Das 4. Kapitel nimmt den größten Raum ein und spricht über die „halbgöttlichen Wesen" (Nornen, Walküren, Schwanenjungfrauen und im Anschluß an „Schwanenjünglinge" (?) über die Wielandsage, Mimir), die Götter (Tyr, Ingvo, Isto, Irmino,

Saxnôt, Frey, Njord und Nerthus, Skadi, Freyja, Wodan, Frigg, Thor, Sif, Thors Mutter, Balder), die „Gegengötter" (Hod, Loki und seine Sippe, Nidhögg, Surt, Hrym, Hräsvelg), die „eddischen Nebengötter" (Heimdall, Hönir, Widar, Wali, Ullr, Forseti, Bragi, Idun, Loki und Hod, die Wanen), die nacheddischen Gottheiten" (Hel, Ran, Ägir, Thorgerd Hölgabrud, Sol), die „außereddischen Gottheiten" (Alces, Tanfana, Nehalennia, Baduhenna, Requalivahanus u. a.), die „angeblichen Göttinnen" (Eostra). Das 5. Kapitel ist dem Kultus gewidmet, das 6. („Weltanschauung") der Lehre von Weltuntergang und Weltschöpfung, der Einteilung und Ordnung der Welt (die Welten, geographische Beziehungen der Welten, Alltagsleben und große Momente in der Götterwelt). Das 7. und 8. Kapitel gibt Beiträge zur Geschichte der altgermanischen Religion in der urgermanischen und „junggermanischen" Periode (altdeutsche, angelsächsische, altnordische Religion), zur Systembildung (Genealogie, Zählung, Klassifikation), zur altnordischen Theologie (Moralisierung, Götternamen, Charakteristik der Götter, Kodifikation). Das 9. und letzte Kapitel bringt eine gute Übersicht über die Geschichte der germanischen Mythologie und die verschiedenen Methoden und Richtungen der Forschung, wobei u. a. Saxo, Mallet, Rühs, Grundtvig, Uhland besprochen werden, sodann die Vertreter der „beschreibenden Mythologie" (J. Grimm, W. Müller, die beiden Petersen), der „historischen M." (Müllenhoff), der „vergleichenden M." (Max Müller; Hahn, Köhler, Bolte), der „folkloristischen M." (Mannhardt, Tylor), der „adaptionistischen M." (Gruppe), der „folkloristisch-adaptionistischen M." (Bugge, E. H. Meyer), der „folkloristisch-historischen M." (Usener, Ed. Meyer, E. Rohde), der „psychologischen M." (Wundt) und endlich der „gegenwärtige Betrieb" (Überschätzung der niederen Mythologie, Überschätzung der ursprünglichen Gleichheit). Den Schluß bilden eine „Chronologie" von 5000 v. Ch. („Beginn der menschlichen Kultur") bis 1909 (v. der Leyen, Deutsches Sagenbuch) (sic!), Nachträge und Berichtigungen, Verzeichnisse der besprochenen Stellen, Mythen und Motive, und ein Register. — Schon diese Inhaltsangabe dürfte die Licht- und Schattenseiten des Werkes erraten lassen. Die Vorzüge liegen in der gewohnten Reichhaltigkeit des Materials, welches mit dem bekannten Sammelfleiß des sehr belesenen Verfassers von allen Seiten unermüdlich zusammengetragen ist und in den zahlreichen bibliographischen Zitaten (Fußnoten) zum Ausdruck kommt. Dieser Umstand macht das Buch zu einem bequemen Nachschlagebuch zwecks schneller Orientierung über einschlägige Fragen und Probleme, über die verschiedenen wissenschaftlichen Methoden usw. Aber wer es zum Nachschlagen gebraucht, muß über ein selbständiges Urteil und ein sachkundiges Auge verfügen, denn das Buch — und darin liegen die Nachteile — ist sehr subjektiv geschrieben, ganz besonders auch in den ersten beiden Kapiteln, in welchen „allgemeine und spezielle Voraussetzungen" gegeben werden. Daher hat ein Rezensent für das Buch eine Formel gefunden, die ebenso witzig als treffend ist, wenn er mit Beziehung auf den Verlag sagt, es sei „m e h r M e y e r a l s Q u e l l e". Der Verfasser will sich im allgemeinen auf den Boden der vergleichenden Mythologie stellen, welche eine überwiegende Gleichartigkeit sowohl der Völker, wie der Entwicklungsfaktoren voraussetzt. Er verfolgt die Tendenz, lieber psychologisch zu erklären als symbolisch zu deuten, lieber die Einzelerscheinungen aus den größeren histo-

rischen, kulturellen und literarischen Zusammenhängen zu verstehen und zu entwickeln. Aber er vermeidet dabei nicht die Gefahr willkürlicher Erklärungen, namentlich wenn bei Beurteilung schwieriger Fragen der „gesunde Menschenverstand" die letzte Instanz bildet. So kommt es, daß das Werk an gewagten Hypothesen keinen Mangel hat, Hypothesen, die nicht immer von jener „mythologischen Anschauungskraft" der Grimm, Kuhn, Rohde, Usener, Müllenhoff zeugen, welche der Verfasser als Befähigungsnachweis für grundlegende mythologische Forschung fordert. Solche eigenartigen Auffassungen sind es, wenn Verf. z. B. den Kult von Felsen (Versteinerungssagen), Bäumen, Hainen, Wäldern nicht auf Naturbeseelung, sondern auf den Fetischismus zurückführt (S. 68 ff.), wenn er eine fetischistische Verehrung von Sonnenscheiben annimmt und deren weitere Evolution aufstellt (S. 105) oder Watzmann und Frau Hitt nicht als versteinerte Bergriesen und Berggeister, sondern als Zauberer und Hexen erklärt (S. 101), wenn er Frey als einen „Dämon des Getreidebaus" auffaßt (S. 197) oder „an einen primären Himmelsgott nicht zu glauben vermag" (S. 179) u. a. m. Doch Referent will damit nicht bestreiten, daß diese neue, pointiert, teilweise auch bizarr geschriebene Mythologie eine vielseitig anregende, Interesse erweckende Lektüre bilden kann, wenn man sie mit der nötigen Vorsicht liest. — V o n d e r L e y e n , der Verfasser der Schrift „D a s M ä r c h e n", ist den Lesern der „Monatschrift" bereits vorteilhaft bekannt aus seinem schönen „Deutschen Sagenbuch" (IX, S. 49). Das vorliegende Werkchen ist ganz vortrefflich und sehr empfehlenswert auch für weitere Kreise, an die es sich, wie alle Schriften aus „Wissenschaft und Bildung", wendet. Es will die Bedeutung des Märchens, seinen Wert für die Völkerpsychologie, die Aufgaben der gegenwärtigen Märchenforschung zeigen, welche die Geschichte und den Organismus des Märchens, die Bedingungen seines Lebens und Wirkens, die Grenzen zwischen Volks- und Kunstmärchen, die Befruchtung der Dichtung durch das Märchen umfaßt. Der Verfasser hat sein Ziel auf das glücklichste gelöst. Ein einleitendes Kapitel schildert die Geschichte und Probleme der Märchenforschung, die nächsten Abschnitte stellen dar die Entstehung des Märchens aus den Vorstellungen und Einrichtungen der Urzeit, seine Spuren und Hinterlassenschaft bei den alten Kulturvölkern (Babyloniern, Ägyptern, Juden, Griechen, Römern), den Einfluß der indischen Märchen und ihre Wanderung über die Welt, die große arabische Märchensammlung (Tausend und eine Nacht), endlich einen Umriß der Geschichte des deutschen Märchens, seinen Zusammenhang mit der deutschen Götter- und Heldensage, sowie mit geschichtlichen, kultur- und literaturgeschichtlichen Erscheinungen der späteren Zeit. Zum Schluß folgen literarische Quellennachweise und ein allerdings nicht recht vollständiges Register. Der Verfasser nimmt gegenüber den oft entgegengesetzten Ansichten der gegenwärtigen Märchenforschung einen verständigen, maßvollen Standpunkt ein und verkennt nicht die vielen, zum Teil unlösbaren Schwierigkeiten, z. B. bei Ergründung des Ursprungs und der Art der Märchenmotive und ihrer Zusammensetzung zu ganzen Märchen (Varianten). Einige Druckfehler sind aufgefallen, so S. 24 (5. Z. v. unten), 25 (3. Z. v. oben), 29 (12. Z. v. unten), sowie einige stilistische Härten wie S. 71 (17. Z. v. unten). Das inhaltreiche, anregende, dabei gemeinverständlich, anschaulich, klar und lesbar geschriebene Büchlein des sein Gebiet beherrschenden Verfassers gibt einen guten Überblick

über alles Wesentliche und ist geeignet, das Interesse, welches man gegenwärtig dem Märchen als der „höchsten und ältesten Poesie" entgegenbringt, kräftig zu fördern. — Die Volksausgabe der bekannten, weit verbreiteten „Deutschen Heldensagen" von Klee verdankt ihr Erscheinen dem oft geäußerten Wunsche, die auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende Nacherzählung unserer Heldensagen von Klee noch weiteren Kreisen, insbesondere auch der Schule und dem Volke, zugänglich gemacht zu sehen. Der niedrige Preis ist ermöglicht durch Fortfall des Bilderschmucks und Kürzung des Inhalts. Doch handelt es sich bei letzterer nur um einige abseits liegende Erzählungen. Die Volksausgabe bringt nur schlichte, treue Erzählung ohne weitere Belehrungen. Und keiner versteht es besser, die deutschen Sagen unverfälscht und quellenmäßig, zugleich anschaulich, fesselnd und liebenswürdig zu erzählen, als unser Klee. Daher ist das Buch vorzüglich geeignet, unserer Jugend und dem Volke den reichen Schatz der heimischen Sage zu eröffnen, den alten deutschen herzhaften Sinn zu wecken und zu stärken und dadurch der nüchternen Blasiertheit entgegen zu wirken, die sich heute mehr als früher breit macht. Es sei darum allen Schüler- und Volksbibliotheken sowie als Geschenk und Prämie auf das wärmste empfohlen! — Die Abhandlung von Stuhrmann will zum Verständnis und zur ästhetischen Würdigung des Nibelungenliedes beitragen, und das ist ihr auch wohlgelungen. Sie setzt zunächst Grundgedanken und Idee des Liedes sowie sein Verhältnis zum Sagenstoff auseinander und entwickelt dann die Charaktere der Hauptpersonen (Brunhild, Siegfried, Kriemhild, Hagen, Gunther, Rüdiger, Volker). Die Erörterung der Tragik macht mit Recht kräftig Front gegen die veraltete Schuldtheorie und „Schuldschnüffelei". Sie folgt darin der Auffassung in Volkelts „Ästhetik des Tragischen", dem bahnbrechenden Werke, welches leider in den Fußnoten nicht zitiert ist. Diese rein menschliche Beurteilung aller Motive der handelnden Personen, welche nicht pharisäisch richtet, sondern erklärt und mitfühlt, berührt den Leser sehr wohltuend. Die Annahme, daß Siegfried ursprünglich unfrei und darum einer Königin nicht würdig war (S. 64 ff.), ist unbegründet. Hagen ist nach Ansicht des Referenten zu günstig beurteilt. Der Vorwurf des Neides und der Selbstsucht ist ihm kaum zu ersparen, wie überhaupt fast alle die Träger der Handlung im N. L. in ihrer Art individuelle, ja egoistische Interessen verfolgen. Darin hat Hebbel die Charaktere wohl richtig aufgefaßt, wie Referent in Lyons Ztschr. f. d. d. U. (XXIII, 1909, S. 241 ff.) und in seiner Schulausgabe von Hebbels Nibelungen (Ehlermann) nachzuweisen versucht hat.

Junks Schrift über Tannhäuser läßt die Sage vor unsern Augen entstehen, wachsen und blühen. Sie zeigt ihren historischen Kern, die Verbindung desselben mit mythisch-märchenhaften Motiven, die literarischen Anspielungen und Bearbeitungen in Volksliedern mit ihren Varianten und Versionen und in der Kunstpoesie (Tieck, Grimm, Burckhardt, Jul. Wolff, Heine, Rich. Wagner). Anmerkungen am Schluß enthalten bibliographische Angaben. Das anspruchslose Büchlein will in populärer Form das charakteristische Weben und Werden mittelalterlicher Sage an einem Beispiele erläutern und Interesse für die Tannhäusersage erwecken. — Der Verfasser der Abhandlung „Der Erlöser in der Wiege", Fr. Ranke, ist besonders durch seine „Deutschen Volkssagen" (von der Leyens

Deutsches Sagenbuch IV. Teil) bekannt, welche vom Referenten in der „Monatschrift" (IX, S. 613 f.) empfohlen wurden. Der nicht gerade glückliche Titel wirkt fast wie ein Orakel, wird aber bald aufgeklärt. Gegenstand der Untersuchung ist das Weissagungsmotiv, daß die Erlösung einer armen Seele an das Aufwachsen eines Baumes und an seine Verzimmerung zu der Wiege des Erlöserkindes gebunden ist. Die Behauptung Weinholds, daß dieses Motiv aus der ähnlichen Kreuzholzlegende stamme, sucht Verfasser durch den Nachweis der Zwischenglieder in dieser Entwicklung zu stützen, indem er das Motiv auf seine Quelle zurückführt und darauf die Veränderungen bespricht, welche es auf seinem Wege von der Quelle bis zu seinen letzten Ausläufern durchgemacht hat. So wird die Abhandlung zu einem wertvollen Beitrag zur deutschen Volkssagenforschung, jenem hoffnungsvollen Sprößling der germanischen Wissenschaft, der sich nicht mehr mit Handlangerdiensten begnügt, sondern nach Selbständigkeit strebt. Die vorliegende Schrift zeigt, daß dieses Streben berechtigt ist. Ihr Verfasser betritt den vielversprechenden Weg der sagengeschichtlichen Betrachtung und entwickelt mit wissenschaftlicher Gründlichkeit, Scharfsinn und logischer Konsequenz, wenn es dabei auch ohne Hypothesen nicht abgeht. Eine lückenlose Beweisführung, eine restlose Entscheidung ist auf diesem schwierigen Forschungsgebiete eben nicht möglich. Auch methodisch ist die Abhandlung lehrreich und anregend. Daher sind die methodologischen Ergebnisse (S. 72), nach denen z. B. weder aus der Zahl der Belege einer Fassung noch aus der Zeit ihrer Niederschrift ohne weiteres auf ihre Altertümlichkeit geschlossen werden darf, beachtenswert. —

Außerdem ist noch erschienen und dem Referenten zugegangen:

E. Lucardis, „Wunsco" (Leipzig 1909, F. Eckardt. 551 S. 8°. geb. 7 M.), eine erdichtete Erzählung aus der deutschen Vorzeit in gebundener Rede, welche für Schulzwecke wohl weniger in Betracht kommt.

Nordhausen. Arnold Zehme.

Lateinische Schriftsteller.

Etymologisches Vokabularium zum Caesar, eingerichtet zum Nachschlagen und zum Lernen. Nebst einer Sammlung von lateinischen Beispielen und einer Zusammenstellung der Konjunktionen zur Repetition der Syntax. Von Dr. Ernst Schlee. 6. Doppel-Auflage. 8°. 65 S. Altona 1911. J. Harder. 1 M.

Nach Angabe des verstorbenen Verfassers im Vorwort zur 4. und 5. Auflage hat die von ihm angewandte Methode immer mehr Nachahmung gefunden, wie andere ausgesprochenermaßen nachgebildete kleine Wörterbücher zu Nepos und Caesar erwiesen. Jedenfalls ist es allein der etymologische Gesichtspunkt, der die Gefahren solcher Spezialwörterbücher etwas abschwächt, indem er die Schüler zu selbständigem Denken zwingt.

Wenn der Herausgeber der neuen Auflage mit Recht *caespes* von *caedere* ableitet, war es unnötig, die schlechte Schreibart *cespes* noch besonders zu bringen, das gleiche gilt von *sepes, cetra, cetratus, teter.* Zur Unsicherheit verführt die Schreibart *exilium* (S. 14) neben *exsilum* (S. 44), *impetrare* gehört nicht zu *potis*, sondern

zu *patrare*, *planicies* ist falsch. Überaus störend wirkt vor allem in dem syntaktischen Repetitorium die durchgehende Anwendung des ganz unlateinischen *j*, das längst aus allen guten lateinischen Texten verschwunden und auch im Wörterbuch verständigerweise vermieden ist. Der schüchterne Ansatz, bei *ambactus* zur Belebung und Erklärung verwandte Sprachen heranzuziehen, bleibt leider vereinzelt, das gleiche gilt aber zum Glück auch von dem Druckfehler S. 62 *furtuna* für *fortuna*.

Q. Curti Rufi historiarum Alexandri Magni Macedonis libri qui supersunt. Für den Schulgebrauch von Paul Menge. I. Bändchen: Buch III-V. Mit zwei Karten. Erklärt von Paul Menge und Dr. Fr. Fried. 8°. IV u. 218 S. Gotha 1911. F. A. Perthes. geh. 2,40 M.

Menge, dem Fried seine zahlreichen Anmerkungen zur Verfügung stellte, verdankt seinen Kommentar der Praxis von Schulpforta, wo Curtius an den wöchentlichen Studientagen zur Privatlektüre der Tertia gehört. Das erklärt eine Reihe von Hilfen, die bei gemeinsamen Erarbeiten unter einem Lehrer überflüssig sein würden, doch gehen sie auch bei Berücksichtigung dieser Tatsache meines Erachtens stellenweise zu weit und setzen zu wenig beim Schüler voraus. So z. B. III 2, 15 *studio*, IV 1, 14 *consulere alicui*, 15, 3 *quo plures*, V 4, 13 *etiam atque etiam* u. a. Wohl aus der im Vorwort bedauerten Unterlassung einer nochmaligen Durchsicht und Verarbeitung beider Kommentare erklären sich zahlreiche Wiederholungen, so *quis* = *quibus* III 2, 4 neben 3, 1 und IV 9, 3. III 12, 17 *et hic* neben 9, 9 *et ipsi*, IV 14, 25 *timidissimum quemque* und 1, 24 *diuitissimus quisque*, IV 14, 6 und 16, 2 *ni* = *nisi*, V 12, 11 *ite consulite* neben IV 15, 7 *abi nuntia* und 11, 21 *ite nuntiate*, V 9, 10 *interfecturus videbatur* und 6, 7 *facturus hostis videbatur*, V 7, 4 *auidior quam potentior* neben III 8, 11 *magnificentius quam uerius*, IV 6, 14 *acrius quam constantius* und 16, 29 *prudentius quam auidius*. Desgleichen die dreimalige Erklärung von *mare rubrum* IV 12, 9, V 1, 15 und 4, 5, *fortuna* als *uox media* V 10, 2 und 11, 5, *potiri c. genet.* IV 1, 29 und V 10, 5. Zu *secundis* IV 6, 31 möchte ich ungezwungener *rebus* ergänzen, als es von *secunda* = „glückliche Erfolge" abzuleiten. Inkonsequent ist die (weniger gute) Schreibung *Melkarth* S. 71, 73, 82 und 87 neben *Melkart* auf der Nebenskizze der 2. Karte, während mir an Druckfehlern *uuentuti* S. 88, *ulu latu* S. 152 und S. 161 *sequientbus* aufgestoßen sind.

Doch diesen Kleinigkeiten gegenüber möchte ich als Vorzüge der Ausgabe in erster Linie die treffliche und übersichtliche „Anleitung zum Übersetzen" hervorheben, dann den Schlachtenplan S. 139 und nicht zuletzt die Fassung des gründlichen, der Altersstufe angepaßten und kulturgeschichtlich anregenden Kommentars, Vorzüge, die hoffentlich dem zurzeit unverdienterweise etwas vernachlässigten römischen Schriftsteller wieder zu der ihm zukommenden Stellung auch an anderen Gymnasien verhelfen.

Ciceros ausgewählte Reden. Erklärt von K. Halm. I. Band. Die Reden für Sex. Roscius aus Ameria und über das *imperium* des Cn. Pompeius. 12. Aufl. Besorgt von W. Sternkopf. 8°. VIII u. 173 S. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. brosch. 1,60 M.

Die neue Ausgabe bringt eine Reihe Abweichungen von der Laubmannschen des Jahres 1896, nicht so sehr in den ausführlichen historischen Einleitungen zu

beiden Reden, als vor allem in Text und Kommentar. Der Herausgeber ist überall bemüht gewesen, möglichst auf die Überlieferung der *codd.* zurückzugehen, und nur wenn diese unhaltbar ist, Verbesserungen vorzuschlagen. Als solche äußerst glückliche Konjekturen möchte ich vor allem nennen *pro Roscio* § 11 *sanguini inimicissimam*, 24 *inuidiosa possessio*, 107 *indicii iure* und *de imperio* § 18 *nos amissa uectigalia postea victoria recuperare; neque enim isdem publicanis redimendi facultas erit*, während die Änderungen *pro Roscio* 31 *minae e t terrores*, 55 *n o n inimicus*, *de imperio* 15 *pascua* — nach Halm — nicht gerade zwingend erscheinen. Seiner Erklärung von *et ipsi* (*pro Roscio* 48), *fraus* (*ibid* 58), *ipsum* (71), *quod ausus est* (141) und *ullum alium magistratum* (*de imperio* 62) kann man nur beipflichten.

So bedeutet die neue Ausgabe einen wesentlichen Fortschritt auch im Vergleich mit dem Clarkschen Text (Oxford 1908) und ein wertvolles Hilfsmittel für die Cicerolektüre, das den Wunsch erweckt, dieselben Grundsätze auch in den weiteren Bänden verwirklicht zu sehen.

Hauck, P., L. A n n a e u s S e n e c a. Ausgewählte moralische Briefe als Einführung in die Probleme der stoischen Philosophie. 2 Bde. 8°. Bd. I, Text, VII u. 196 S. Bd. II, Kommentar, 156 S. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. 1,80 und 1,60 M.

Die wachsende Aufmerksamkeit, die man Seneca zuwendet, ist ein erfreuliches Zeichen für den neuen Geist in unserem altsprachlichen Unterricht. Zwar in Süddeutschland ist er immer als Schulautor gelesen, auf den preußischen Schulen aber mit wenigen Ausnahmen bisher recht stiefmütterlich behandelt worden. Es waren wohl in erster Linie formale Gründe, die ihn hinter einem Cicero zurückstehen ließen, denn sonst ist es zweifellos, daß er durch Vielseitigkeit der Bildung und als Hauptvertreter einer Periode, die fast alle Keime der heutigen Kultur birgt, uns oft wie ein moderner Mensch vorkommt, der sicher unser Interesse in ungleich höherem Maße verdient als der vielbewunderte Arginate. Endlich ist er im Gegensatz zu diesem nicht selten unklaren Eklektiker ein ausgeprägter Vertreter der Stoa, des fruchtbarsten aller antiken Systeme, und so hervorragend zur Einführung in die philosophische Propädeutik geeignet, die neuerdings wieder mehr Anhänger gewinnt.

Diese Erwägungen veranlaßten Hauck zu der vorliegenden Ausgabe der *epistulae morales* und zwar, und das ist sein Hauptverdienst, in einer Anordnung, die ein geschlossenes Bild der gesamten stoischen Lehre bietet. Die sorgfältige Auswahl bringt nach einer geschichtlichen Einleitung zunächst die Briefe über die Philosophie als Ganzes und über ihre Einteilung, dann Senecas Ansichten über Moralphilosophie, Psychologie und Metaphysik und endlich seine Gotteslehre. Ergänzt werden sie in dem trefflichen Anhang durch verwandte Stücke aus Diogenes Laertius, Plutarch, Descartes, Marc Aurel, Justinians Institutionen, dem Römerbriefe des Paulus und endlich durch den Zeushymnus des Cleanthes.

Seiner Behandlung des Textes kann ich zustimmen, so der Emendation der schwierigen Stellen ep. 124, 5 (Haase), 74, 33 (ibid.), 22 13 und 28 3, er verspricht, demnächst in einer besonderen Abhandlung Rechenschaft darüber abzulegen. Ob jedoch im Kommentar, der doch wie das ganze Werk für ältere

Schüler bestimmt ist, Erklärungen wie S. 55 *indotata*, 56 *μέλας* und 103 *condiunt* nötig waren, bezweifle ich.

Sehr vermisse ich dagegen im Text eine Einteilung in Paragraphen oder doch wenigstens Zeilennumerierung auf den einzelnen Seiten, eine dieser Hilfen ist unbedingt erforderlich, um den Kommentar bequemer benutzen zu können, als es jetzt möglich ist.

Endlich würde eine Neuauflage, die ich der verdienstlichen Arbeit bald wünsche, auf eine Beseitigung der zahlreichen Druckfehler bedacht sein müssen, deren ich jetzt im Text (abgesehen von den nachträglich berichtigten) 14, im Kommentar nicht weniger als 20 angetroffen habe.

A. Persii Flacci, D. Junii Juuenalis, Sulpiciae saturae. Editionem quartam curauit Fridericus Leo. 8°. XXIV u. 304 S. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. geh. 3,40 M.

Die 1868 von O. Jahn, 1886 und 1893 von F. Bücheler bearbeiteten Satiren mit den zugehörigen Scholien liegen hier in 4. Auflage vor. Der Herausgeber hat die Forschungen der letzten 17 Jahre berücksichtigt und in der Erkenntnis von der Unzulänglichkeit des Apparates Jahns und Büchelers, von denen nicht alle codd. verglichen waren, diese Lücke nach Kräften auszufüllen sich bemüht, ohne jedoch, wie er vorausschickt, Anspruch auf Vollzähligkeit zu erheben. Immerhin bürgt sein Name im Verein mit denen seiner großen Vorgänger dafür, daß wir in dem vorliegenden den besten, einwandfreisten Text besitzen, der außer den genannten Dichtern auch noch am Schluß aus Iuuenal schol. I 71 das emendierte Fragment des Turnus mit Belegstellen bringt. Von den alten Scholien sind nur die zur Textrekonstruktion notwendigen und die inhaltlich wertvollen beibehalten, ihre Auswahl ist sorgfältig und einwandfrei. Eine Verbesserung bedeutet das Fortlassen ihrer Überschriften, und vor allem wird die Benutzung der Ausgabe durch die neuhinzugefügten indices nominum erleichtert.

Römische Elegiker. Eine Auswahl aus Catull, Tibull, Properz und Ovid. Für den Schulgebrauch bearbeitet von Dr. K. P. Schulze. 8°. XI u. 408 S. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. 5. Auflage geh. 3,40 M.

Daß diese neue Auflage, ohne mehr Lieder im Text zu bringen, ihre Vorgängerin um 54 Seiten übertrifft, erklärt sich aus der Vermehrung des trefflichen Kommentars durch Berücksichtigung der neuesten Forschungen. Diese haben dem Herausgeber auch sonst stellenweise zu Änderungen veranlaßt, so in dem, was er S. 4 über den Ursprung der Satire, S. 13 über die griechische Beeinflussung der römischen Elegie sagt, ferner in den Textänderungen bei Cat. 1 1, 76 17, 96 5, 116 6, und in den Anmerkungen zu Cat. 3 1, 14 19, 51 7, 64 104, 171. Vor allem aber sind die Parallelstellen aus der deutschen Literatur, deren Heranziehung schon den früheren Ausgaben ihren eigenartigen Wert verlieh, wieder bedeutend (allein bei Catull um 34) vermehrt worden. Ebenso ist bei Catull 62 die Herdersche Nachdichtung zu sehr wirkungsvollen Vergleichen herangezogen, was ich für Geibel bei Tibull I 3, IV 2, Properz I 14 und Ovid am III 9 auch gern in ausgedehnterem Maße gesehen hätte. Wenn man da den hervorragenden Einfluß gerade der römischen Elegiker auf unser Geistesleben sieht, vor allem

auch auf Goethe (vgl. z. B. außer zahllosen anderen Stellen besonders die Anmerkungen zu Catull 62, 36 und Ovid, trist I 3), so kann man den in der Vorrede zur 1. Auflage geäußerten Wunsch des Verfassers nur berechtigt finden, ihnen möchte auch in den oberen Klassen unserer Gymnasien ein bescheidenes Plätzchen gegönnt werden, und zwar wäre wohl das 1. Tertial der U I der geeignetste Zeitraum dafür. Enthalten sie, wie Properz, auch manche formale Schwierigkeiten, so wird das durch den Inhalt reichlich aufgewogen, und eine so vorzügliche Ausgabe wie die vorliegende bietet die besten Mittel zu ihrer Bewältigung.

Soest. H. Bernhardt.

Zur französischen Lektüre.

Teil III.*)

1. Klassenlektüre.

1. **Petits, Français,** Scènes de la vie familière par Al. et Ch. Robert-Dumas. Frankfurt a. M. 1910. Diesterwegs Neusprachliche Reformausgaben, Bd. 17. 8°. VI u. 80 S. geb. 1,40 M. (Ausgabe ohne Kommentar 1,20 M.).

2. **Normand, Ch.,** Biographies et scènes historiques des temps anciens et modernes. Für den Schulgebrauch erklärt von M. Schmitz-Mancy. Mit 25 Abb. Leipzig u. Wien 1908. Freytags Sammlung franz. und engl. Schriftsteller. 93 S. geb. 1,20 M. Hierzu Wörterbuch 0,30 M.

3. **Demoulin, Mme. Gustave,** Français illustres. Im Auszuge mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von Franz Schürmeyer. Mit 3 Karten und 6 Abbildungen im Text. Bielefeld und Leipzig 1910. Velhagen & Klasing. Prosateurs français, Lfg. 182. Ausgabe B. IV u. 171 S. In einem Anhange 71 S. Anmerkungen. geb. 1,60 M. (Außerdem Wörterbuch 0,30 M.)

4. **Lamé-Fleury,** L'histoire de France racontée à la jeunesse. Première Partie: Depuis les origines jusqu'à l'avènement des Valois. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Fr. Weyel. Mit Anmerkungen, Questionnaire und Wörterbuch. Dresden 1909. Gerhard Kühtmann. Bd. 86 der Bibliothèque française. 97 S. geb. 1,20 M.

5. **Derselbe,** Deuxième Partie: Depuis l'avènement des Valois jusqu'à Napoléon III. (ohne Questionnaire). Bd. 87. 142 S. geb. 1,20 M.

6. **Chalamet, A.,** A travers la France. In gekürzter Fassung und mit Kommentar herausgegeben von Max Pflänzel. Mit 1 Karte und 12 Bildern. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. Bd. 58 der Schulbibliothek franz. und engl. Prosaschriften. VII u. 109 S. (Dazu gesondert ein Wörterbuch.) geb. 1,40 M.

7. **Rousset, L.,** Histoire de la guerre franco-allemande. Extraits et épisodes. Im Auszuge mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von O. Leichsenring. Mit 6 Karten. Bielefeld und Leipzig 1910. Velhagen & Klasing. Prosateurs français. Lfg. 181. Ausgabe B. (Wörterbuch dazu 0,20 M.) 192 S. geb. 1,20 M.

8. **Zola, E.,** Le Cercle de fer (épisode de „La Débâcle"). Für den

---

*) Vgl. Monatschrift VII, 378 u. VIII, 671.

Schulgebrauch herausgegeben von Eugène Pariselle. Mit 2 Karten. Leipzig und Wien 1908. Freytags Sammlung franz. und engl. Schriftsteller. 139 S. geb. 1,50 M. Hierzu Wörterbuch 0,40 M.

9. **Verly, Albert,** Les Étapes Douloureuses (L'Empereur, de Metz à Sedan). Im Auszuge für den Schulgebrauch bearbeitet von Walter Kirschten. Mit 6 Kartenskizzen. Gotha 1910. Perthes' Schulausgaben engl. und franz. Schriftsteller. N. 60. V u. 80 S. geb. 1,— M. Sonderwörterbuch 0,40 M.

10. **L'Empire 1805—1809.** L'Allemagne napoléonienne. Aus der Histoire générale von Lavisse und Rambaud. Für den Schulgebrauch ausgewählt, bearbeitet und mit Anmerkungen herausgegeben von Theodor Haas. Mit 2 Kärtchen. 2. verbesserte Auflage. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. Band 48 der Schulbibliothek franz. und engl. Prosaschriften. VII u. 160 S. geb. 1,60 M. Wörterbuch hierzu 0,40 M. Dazu als Seitenstück:

11. **L'Empire 1813—1815.** L'Allemagne anti-napoléonienne. (Aus derselben Geschichte und von demselben Herausgeber.) Mit 1 Karte und 2 Plänen. Berlin 1905. Band 54 der Schulbibliothek franz. und engl. Prosaschriften. VII u. 168 S. geb. 1,80 M. Wörterbuch hierzu 0,40 M.

12. **Bernhardt, F. W.,** Auswahl aus Alfred de Musset. Mit biographischer Einleitung und Anmerkungen versehen. Mit einem Porträt. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. 135 S. (Sonderheft mit Anmerkungen in Falte. 24 S.) geb. 1,60 M.

13. **Wershoven, F. J.,** Alfred de Musset, Pages choisies. Ausgewählt und erklärt. Dresden 1905. Gerhard Kühtmann. Textausgaben franz. und engl. Schriftsteller für den Schulgebrauch. No. 39. X u. 103 S. (Anmerkungen gesondert 18 S.) geb. 1,20 M.

14. **Rousseau, J. J.,** Pages choisies. Ausgewählt und mit Anmerkungen für den Schulgebrauch herausgegeben von Albert Wüllenweber. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. IV u. 125 S. (Sonderheft mit Anmerkungen in Falte 39 S.) geb. 1,60 M.

15. **Diderot, Denis,** Sur la peinture. Pages choisies et annotées par L. Petry. Frankfurt a. M. Diesterwegs Neusprachliche Reformausgaben, Bd. 7. XI u. 68 S. (Annotations in Sonderheft 26 S.) geb. 1,40 M. Ausgabe B ohne Kommentar 1,20 M.

16. **Hugo, Victor,** Morceaux choisis. Ausgewählt und erklärt von F. J. Wershoven. Dresden 1907. Gerhard Kühtmann. Textausgaben franz. und engl. Schriftsteller für den Schulgebrauch. N. 37. XV u. 139 S. (Anmerkungen gesondert 29 S.) geb. 1,20 M.

17. **Tocqueville, Alexis de,** L'Ancien régime et la Révolution. Pages choisies et annotées par Louis André. Frankfurt a. M. Diesterwegs Neusprachliche Reformausgaben, Bd. 13. X u. 80 S. (Annotations in Sonderheft 48 S.) geb. 1,60 M.

18. **Aulard, A.,** Histoire politique de la Révolution française. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von Wilh. Kalbfleisch. Bielefeld und Leipzig 1910. Velhagen & Klasing. Prosateurs français. Lfg. 180. Ausgabe B. IV u. 165 S. In einem Anhange 35 S. Anmerkungen. geb. 1,30 M.

19. **Nodier, Charles,** Souvenirs de la Révolution et de l'Empire. Für den Schulgebrauch erklärt von Johannes Römberg. Leipzig 1910. Rengersche Buchhandlung. Französische und englische Schulbibliothek, Bd. 162. XIV u. 125 S. geb. 1,30 M.

20. **Hanotaux, Gabriel,** Le Gouvernement de M. Thiers et la libération du territoire. Auswahl aus Histoire de la France contemporaine. Für den Schulgebrauch erklärt von Bernhard Völcker. Leipzig 1911. Rengersche Buchhandlung. Französische und englische Schulbibliothek, Bd. 166. IX u. 117 S. geb. 1,30 M.

Maßgebend für die Beurteilung der im folgenden zusammengestellten Ausgaben der letzten 4 Jahre, die noch nicht alle in die vom Neuphilologen-Verband oder den einzelnen Provinzialschulkollegien veröffentlichten Kanonlisten Aufnahme gefunden haben, waren wiederum die Grundsätze (alte und allerneueste) in Münchs Didaktik, 3. Aufl. Sie bietet uns gerade in den umfangreichen Zusätzen „Neuester Stand der Lektürefrage" (S. 114 ff.) wertvolle Winke. Neue, für Knabenschulen bemerkenswerte Sammlungen französischer Schulautoren sind seit der letzten Besprechung (Monatschrift VIII, 621) glücklicherweise nicht ins Leben getreten, an Einrichtung und Ausstattung hat sich nichts geändert (die Sonderwörterbücher vor allem behaupten sich weiter; selbst neue, gediegene Ausgaben glauben ihrer nicht entraten zu sollen). Somit war bei der Erörterung über das Für und Wider erfreuliche Kürze möglich. Nur *eine* neue Einrichtung sei gleich anfangs ein für allemal berührt, deren pädagogischen Zweck man nicht recht zu erkennen vermag. Einige der letzten Bändchen von Diesterwegs Neusprachlichen Reformausgaben (siehe Privatlektüre No. 6—8) enthalten *arguments analytiques.* Bei der knappen Zeit, die dem Lehrer zur Kontrolle der Hauslektüre zugemessen ist, wird er im allgemeinen von dem Schüler nicht viel mehr als eine kurze Inhaltsangabe des Gelesenen verlangen können. Der Herausgeber hat nun die Arbeit des gründlichen Durchlesens des Textes mit seinem *argument analytique* (oft 1 Seite bei einer Novelle von kaum 20) dem Schüler erspart; vielen werden einige flüchtige Einblicke in das Buch selbst daneben genügen. Für spätere Auflagen scheint mir nur Beibehaltung derjenigen Stellen des *argument* berechtigt, die sich als eine literarische Würdigung des Stoffes darstellen. — Es ist der Versuch gemacht worden, die Ausgaben dem Inhalte nach möglichst in Gruppen zu ordnen und sie den einzelnen Klassen zuzuweisen, wobei man sich wohl bewußt ist, daß solcher Verteilung vorerst eine rein theoretische Bedeutung zukommt wegen der ungleichen Anforderungen und mancher anderen Verhältnisse an den verschiedenen Schulgattungen und innerhalb derselben an den einzelnen Anstalten.

1. Klassenlektüre.

„Wirklich Jugendliches für die Jugend" ist die Mahnung, die manche Herausgeber von Lesestoffen für die Anfangslektüre wohl oft gehört, aber nicht zu beherzigen verstanden haben. Daher trotz der Fülle der Ausgaben eine verhältnismäßige Armut an passendem Material für die Tertien. Um so willkommener ist deshalb der von den Gebrüdern Dumas zurechtgestutzte kleine Roman (No. 1), der in einem einfachen Rahmen die Leiden und Freuden eines französischen col-

légien im Laufe seines ersten Schuljahres schildert. Wir werden mit den Verhältnissen der Klasse vertraut, folgen dem Helden auf seinen Ausflügen in Wald und Feld, nach Paris, zum Ferienaufenthalt an die See. Die Sprache des Alltagslebens ist schlicht und gefällig, nirgends fällt die störende Sucht auf, recht viele Realien unterzubringen. Einen großen Vorzug muß man dem einsprachigen, äußerst geschickt angelegten Kommentar nachrühmen, gegenüber vielen anderen, die, wie oft zu beklagen ist, in ihren Umschreibungen das Klassenniveau weit überschreiten. Jeder Tertianer wird ihn verstehen. Auf das treffliche Bändchen mögen hauptsächlich Realanstalten hingewiesen sein. Nach demselben Grundsatz ist in *Petites Françaises* (Bd. 20 bei Diesterweg) der wesentliche lernenswerte Wortschatz auch für Mädchenschulen verarbeitet. Hier sind in den Text kleine Dialoge, sowie Lieder nebst Noten eingestreut. (Ausgabe B ohne Kommentar 0,85 M., Annotations und französisch-deutsches Wörterbuch dazu 0,50 M.) — Nicht so unbedingt wage ich das zweite Bändchen zu empfehlen: Lebensbeschreibungen tapferer Helden und hervorragender Männer auf allen Gebieten aus Ch. Normand, die in einfacher, ungekünstelter Sprache verfaßt sind. Als Leser sind Tertianer, vielleicht schon Quartaner hauptsächlich lateinloser Anstalten gedacht. Nicht allgemeine Billigung wird der Herausgeber finden, wenn er zu dem alten Standpunkt zurückkehrt, für die Anfangslektüre zum Teil Biographien aus dem klassischen Altertum (von Leonidas bis Cäsar) und Beschreibungen, z. B. von Rom, herbeizuholen. Andererseits gehen Stücke aus der französischen Geschichte, wie der Eid im Ballspielhause, oder Stellen aus V. Hugos Expiation über das Verständnis des 13—14 jährigen Knaben. Geringe allgemeine Bildung setzen die weitschweifigen Anmerkungen bei dem Lehrer voraus; die bildlichen Darstellungen lassen, milde gesagt, recht viel zu wünschen übrig.

Einen in mehrfacher Hinsicht recht schätzenswerten Auszug aus dem für die französische Jugend bestimmten Werke *Les Français illustres* von M^me^ G. Demoulin hat (in No. 3) Schürmeyer besorgt. Die 16 Lebensbeschreibungen, die die wichtigsten Epochen der französischen Geschichte vom 11. bis zum 19. Jahrhundert in charakteristischen Vertretern würdigen, sind bis auf die zwei ersten mit feinem Verständnis ausgewählt und werden wegen ihrer klaren Sprache und anschaulichen Darstellungsweise sowie wegen der Wirkung, die die Verfasserin auf die Einbildungskraft und das Gemüt der Jugend hat, eine nützliche und angenehme Lektüre für die Untersekunda bilden. Sie wird auch den französischen Aufsatz historischen Inhalts, für den wir nicht genug Vorbereitung haben können, ungemein fördern. Solcher Stoffe besitzen wir nicht allzu viele. Endlich bieten auch manche Texte Themata für Vorträge. — Als Anfangslektüre erfreut sich die *Histoire de France* von Lamé-Fleury, die schon seit Jahren auch auf dem Rheinischen Lektürekanon ihren Platz behauptet, wachsender Beliebtheit. Der bekannte Stoff liegt nun in einer neuen Ausgabe von 2 Bänden (No. 4 und 5) von Fr. Weyel vor. Ihre Aufgabe ist, schon existierende, teils nach einem veralteten Original verfaßte, teils zu sehr zusammengestrichene Schulausgaben zu ersetzen. Der auszugsweise gegebene Inhalt des ersten Bandes deckt sich vollständig mit dem Geschichtspensum der Untertertia und wäre somit in Obertertia eine vorzügliche Ergänzung und Vertiefung dieses Pensums. Band II, der die Geschichte

bis zum Jahr 1869 führt, wo Lamé-Fleury seine Erzählung abgebrochen hat, würde in eine Sekunda gehören, an die man sprachlich keine hohen Anforderungen stellen darf. Weyel hat aus praktischen Rücksichten die umfangreichen Kapitel in kleine Abschnitte zerlegt mit fortlaufenden Nummern zur Erleichterung der Sprechübungen. Für die Anlage des Wörterbuches und vor allem des dem 1. Teil beigefügten *Questionnaire* ist der Herausgeber wohl nicht verantwortlich, da er sich den im Verlage Kühtmann herrschenden Brauche nicht entziehen konnte. Die mit Fleiß verfaßten Bändchen werden hoffentlich nicht vergeblich an weiteren Schulen um Einlaß bitten.

Abwechslung in das bisher von Brunos *Tour de la France* beherrschte Gebiet der Lektüre, die Einführung in die Kenntnis von französischem Land und Leuten erstrebt, möchte M. Pflänzel (No. 6) bringen. Er hat aus dem in Frankreich sehr beliebten (schon in mehr als 50 Auflagen vorliegenden) und vom französischen Kultusministerium warm empfohlenen Buch „Jean Felber, *Histoire d'une famille alsacienne. La guerre franco-allemande. Excursion à travers la France. Descriptions*" des Geschichtsprofessors A. Chalamet einen Auszug mit dem kürzeren Titel *A travers la France* herausgeschnitten. Einzelne chauvinistische Ergüsse, geschichtliche und industrielle Abschweifungen, die für deutsche Jungen ohne Interesse sind, blieben fort. In dem Umstande, daß Chalamet eine größere Anzahl von Personen als Bruno zur Verfügung hat und diese durch ganz Frankreich führt, auch den Krieg mit hinein spielen läßt, mag mancher mit dem Herausgeber die Vorzüge des Bändchens erkennen. Das Ganze ist in 38 kurze Kapitel gegliedert; ob diese wirklich unsere Schüler mehr als Bruno fesseln werden, lasse ich dahin gestellt sein. Viele überflüssige sprachliche Bemerkungen dürften in einer Neuauflage schwinden, dafür den bildlichen Darstellungen etwas mehr Liebe zugewandt werden. Das Buch eignet sich in O III einer Realanstalt, in jeder Sekunda als Klassenlektüre oder privatim in O II. — Gleichfalls finden Verwendung auf der Mittelstufe die drei Ausgaben (No. 7—9): Kriegsgeschichte von 1870, für die immer neue Autoren herangezogen und entdeckt werden. Rousset *Histoire de la guerre franco-allemande* ist hier nicht zum ersten Male bearbeitet. Im Gegensatz zu dem deutschen Generalstabswerk behandelt er bekanntlich die einzelnen Kriegsschauplätze gesondert und verfolgt der Reihe nach das Geschick der verschiedenen französischen Armeen von ihrem Auftreten bis zu ihrer Vernichtung. So ließen sich geschickt verschiedene Momente aus solchen Kämpfen (*Wissembourg, Froeschweiler, Bataille de Sedan, Entrée des Allemands dans Paris* u. a.) herausnehmen, für die unsere Schüler besonderes Interesse haben und die sie auch verstehen können, ohne das Vorhergehende gelesen zu haben. Überdies orientiert eine knappe Einleitung zu jedem Abschnitt in den (sonst sehr reichlich bemessenen) Anmerkungen über die Lage. Zeitgemäß ist auch im Schlußkapitel (*la guerre sur mer*) der Abriß über die Tätigkeit der beiden Marinen. Manche Abschnitte wirken geradezu dramatisch, die Sprache ist leicht und elegant und hat — im Vergleich mit anderen Kriegsdarstellungen — keinen unnötigen Ballast von seltenen Vokabeln. Eine bedenkliche Seite des Buches darf jedoch nicht verschwiegen werden. Ein nicht geringer Grad von Chauvinismus beseelt den von glühender Vaterlandsliebe begeisterten Franzosen, der unsern Truppen wenig Anerkennung zollt und dem Ge-

danken an Revanche oft Ausdruck verleiht (S. 79 u. 80). Wem jedoch dieser Umstand von geringerem Gewichte erscheint, dem wird die Lektüre Roussets mehr Freude machen als die oft langweilig wirkenden, sich wiederholenden Schlachtenschilderungen bei Chuquet und Genossen. Mehr fesselt überhaupt die Kriegsgeschichte, wenn sich ihre rein historische Darstellung mit dem Novellistischen verwebt. So in dem Bändchen (8) aus Z o l a, das auch in chauvinistischer Beziehung einwandfrei ist. Pariselle hat den Versuch unternommen, *La Débâcle* unter möglichster Wahrung seiner Eigenart als eines historischen Romans der deutschen Schule zugänglich zu machen. Die vom Dichter geschaffenen lebenswahren Gestalten steigern in ganz anderem Maße das Interesse des jugendlichen Lesers für den verhängnisvollen Marsch, den die Armee von Châlons von Reims nach Sedan vollführt und für ihre vergebliche Kraftanstrengung, um den durch unsere überlegene Kriegskunst gebildeten „*Cercle de Fer*" zu sprengen. Die romanhafte Einkleidung bringt manche Unwahrscheinlichkeiten mit sich, mit denen wir nicht zu rechten haben. Der Anlage der Freytagschen Ausgaben entsprechend ist mit sachlichen und grammatischen Noten nicht gekargt. Der trefflich ausgewählte Text, ohne irgendwelche sprachliche Schwierigkeiten, wird in jeder Untersekunda und als Hauslektüre gute Dienste tun. Dasselbe Lob dürfen wir dem dritten Kriegsbändchen (No. 9) spenden, das ebensowenig diese Epoche in neuer Beleuchtung erscheinen lassen will. In *Les Étapes Douloureuses* des Barons V e r l y stehen vor allem, wie schon der Untertitel andeutet, Napoleon III. selbst und die Ereignisse, an denen er in den letzten Wochen seiner Regierung mittelbar oder unmittelbar Anteil hatte, im Mittelpunkt. Der Autor hat aus den hier zum ersten Male veröffentlichten Privatbriefen seines Vaters, des Obersten der kaiserlichen Leibwache, und anderen mündlichen und schriftlichen Berichten von Augenzeugen geschöpft. Wie der Inhalt, so sind auch Ausdrucksweise und Form reich an willkommener Abwechslung: Briefe, Schilderungen der Ereignisse, oft in Gesprächsform, amtliche Bekanntmachungen, Stimmungsbilder usw. greifen in anregender Mannigfaltigkeit ineinander. Gerade dieser Umstand, sowie die klare, anschauliche Sprache und der sich schriftlichen Klassenarbeiten vorzüglich anpassende Inhalt bewogen uns in diesem Jahre (1911) zur Wahl des Bändchens in den Sekunden. Man kann mit dem Erfolg wohl zufrieden sein; der erheblich gekürzte Text läßt sich in *einem* Schuljahr durcharbeiten. Gehässige Äußerungen sind ausgemerzt, und Verlys Abneigung gegen unser Vaterland erscheint uns in einem milderen Lichte, wenn wir ihn (z. B. S. 15) ernst und nachdrucksvoll seine Landsleute zu all den Tugenden ermahnen sehen, die auch wir unserer Jugend unermüdlich ans Herz legen sollten. Sehr viele seiner Auseinandersetzungen sind für die heutige Zeit von besonderer Bedeutung. Weiser Beschränkung befleißigen sich auch die Anmerkungen. — Den besprochenen Ausgaben für Sekunda mögen hier 2 (allerdings schon ältere) Bändchen angereiht werden, die nach einstimmigem Urteil mit zu dem Besten gehören, was in den letzten Jahren für unsere Schullektüre auf den Markt gekommen ist. Es war ein dankenswertes Unternehmen von Dr. Haas in der Weidmannschen Sammlung (I, 48) unter dem Titel: L ' E m p i r e 1805—1809: *L'Allemagne napoléonienne* für uns hochbedeutsame Abschnitte aus der Geschichte des ersten Kaiserreichs zu veröffentlichen, die bisher im französischen Unterricht dem Schüler gar nicht, oder

nur durch den parteiischen und leidenschaftlichen Lanfrey bekannt wurden, dessen Auffassung und Resultate obendrein durch die wissenschaftliche Forschung der letzten 30 Jahre eingehende Berichtigung erfahren haben. Die Texte dieser Ausgabe, die rasch eine zweite Auflage erlebte, sind der *Histoire générale* von Larisse und Rambaud entlehnt, in der objektivere und leidenschaftslosere Historiker zu Worte kommen, Autoritäten auf ihrem Gebiete. Die gehaltvollen Abhandlungen sind alle in glänzender, formvollendeter Sprache geschrieben. Der reiche Stoff läßt sich zu schriftlichen Arbeiten aller Art verwerten. Die Anmerkungen der gediegenen, mit Schlachtenskizzen geschmückten Ausgabe sind sorgfältig. Die Fortsetzung bildet Bändchen I, 54: L'Empire 1813—1815: *L'Allemagne anti-napoléonienne.* Dort die *Période des succès,* hier die *Période des revers.* Diese Kapitel sind für uns von um so höherem Interesse, als in ihnen zugleich ein fesselndes Bild von der Zeit der Freiheitskriege entworfen wird. Man lese z. B. im I. Kapitel die besonders reizvolle Würdigung der Tätigkeit und Erfolge unserer großen preußischen Patrioten im Munde von Ernest Denis, eines nach objektivem Urteil strebenden Franzosen. Praktisch ist auch der Umstand, daß jedes der (4—5) Kapitel der beiden Bändchen ein in sich abgeschlossenes Ganze bildet, das unabhängige Behandlung zuläßt. Mit großer Freude habe ich die Aufnahme der Bändchen auf unserm Rheinischen Kanon begrüßt, und ihre Lektüre brachte nach Absolvierung der neueren Geschichte in Untersekunda derselben Schülergeneration von mir im folgenden Jahre viele Anregung. — Die Bändchen No. 12 bis zum Schluß können nur Anspruch auf Berücksichtigung in Prima machen. Zuerst zwei neue, mit dem Bilde des Dichters geschmückte Musset-Ausgaben, da die bei Velhagen und Klasing (Bd. 157) von E. B. Russel veröffentlichte, allein dem dringenden Bedürfnis nicht zu genügen schien. Die mit einem ausführlichen Lebensgang des Dichters (von 21 S.) eingeleitete Ausgabe Bernhardts möchte auch der Privatlektüre dienen und zur künftigen Beschäftigung (?) mit dem Dichter anregen. Ganz knapp gehalten ist die Introduction bei Wershoven. „Gehört wirklich ein Bändchen Musset in die Schule?" Ich glaube mit Münch, daß trotz seiner unvergänglich schönen Lyrik der Dichter auch in Bruchstücken nicht unseren Primanern zugänglich gemacht zu werden braucht und daß wir mindestens keiner Sonderausgabe benötigen. Bei der Auswahl des Stoffes verfahren naturgemäß beide Herausgeber nach gleichen Gesichtspunkten. Die lyrischen Gedichte, z. T. dieselben, bieten zu Ausstellungen wohl kaum Anlaß. Schwere Bedenken erweckt jedoch die aufgenommene Prosa. Die stimmungsvolle Momentaufnahme *Un souper chez Mademoiselle Rachel* hat anstößige Stellen: Wershoven S. 37: „*Une femme qui a un amour infâme, mais qui se meurt plutôt que de s'y livrer* usw. Kommentar überflüssig! Bei Bernhardt ist diese Stelle glücklicherweise gekürzt. Auch möchte ich im *Mal du Siècle* (Wersh. S. 30) einen Satz an rheinischen Schulen nicht lesen. Weiterhin läßt sich in dem Weidmannschen Bändchen die Aufnahme der *Histoire d'un Merle Blanc,* an sich eine feine und geistreiche Lektüre, wegen der dem Schüler völlig fremden Beziehungen zur zeitgenössischen französischen Literatur (um 1830) und besonders wegen des Verhältnisses von Musset zu G. Sand nicht befürworten. Endlich zum Theater! Was bezwecken beide Ausgaben mit Fantasio? Soll zugunsten dieses Stückes mit einem unnatürlichen Inhalt, in dem sich

die Jugend durch die tollsten Phantasien über die innere Öde hinwegtäuschen will, und mit seinem albernen Schluß die Lektüre wertvoller Dramen, für die wir die mangelnde Zeit vergeblich ersehnen, fortfallen? Also: der Prosaiker und Dramatiker Musset sind für unsere Schulen abzulehnen. Immerhin würde der Ausgabe von Bernhardt der Vorrang gebühren. Doch genügen für Schulzwecke die in Engwers *Choix de Poésies françaises* abgedruckten (8) Gedichte völlig. — Neben der trefflichen Auswahl aus V. Hugo von Oskar Weißenfels (Monatschrift VIII, 676) sucht sich die im großen und ganzen zweckentsprechende Ausgabe von Wershoven (No. 16) Geltung zu verschaffen. Man findet in der Hauptsache die in den landläufigen Chrestomathien vertretenen Gedichte wieder; auf die Beschreibung des mittelalterlichen Paris hätte für unsere Schüler verzichtet werden können. Die Anmerkungen sind von der bekannten Weitschweifigkeit (sie belehren einen Primaner über Korsika, Elba, „Shakespeare, der berühmte englische Dichter"). — Zu der „Auswahl aus Rousseau" von Rudolph (Velhagen & Klasing No. 159 B.), die schon an vielen Anstalten sich eingebürgert hat, hat sich diejenige von Wüllenweber (bei Weidmann) gesellt. Man wird ihr manches Gute nachrühmen dürfen, so die mit Überlegung zusammengestellten guten Anmerkungen. In der Bearbeitung des Stoffes gehen beide Ausgaben weit auseinander. Wüllenweber druckt umfangreiche Stellen aus den Hauptwerken der Reihe nach ab, in denen jedoch nicht immer das für den Autor und seine Schrift Charakteristische in wünschenswerter Weise hervortritt. Einen klareren Begriff von der Gedankenfülle Rousseaus gewinnt man aus dem Velhagen-Bändchen, das den ganzen Stoff logisch gruppiert (*nature, société, État* u. ähnl.) — Von Rousseau zu Diderot ist der Weg nicht allzuweit. Von seiner Bedeutung als Kunstkritiker wünscht das Bändchen Diesterweg (15) dem Primaner einen Begriff zu verschaffen. Vielleicht hat die Ausgabe von Taine, *Philosophie de l'art* bei Ruska (Monatschrift VIII, 679) L. Petri zur Bearbeitung von Diderots *Essai sur la Peinture*, den bekanntlich Goethe hochschätzte und kommentierte, angeregt. Dürfen wir die Lektüre dieser Ausgabe nach Form und Inhalt als einen Gewinn für reifere Schüler betrachten? Die Beschreibung der vier Bilder (dazu die nötigen Abbildungen im Beiheft) bietet sprachlich keine Schwierigkeiten und wird am Ende auch fesseln. Anders urteile ich über den eigentlichen *Essai*. Zu seinem Verständnis hätte auch nach der Meinung anderer Fachgenossen (z. B. N. Spr. 18, 112) mehr unerläßlich notwendiges und zwar farbiges Anschauungsmaterial herangezogen werden müssen. Manche Behauptungen Diderots haben heute ihre Gültigkeit verloren; für viele seltene Vokabeln und technische Ausdrücke, die die Präparation aufhalten, hat der Schüler im Aufsatz oder sonst keine Verwendung. Die recht anstößige Stelle (S. 36, 22): „*Une femme garde-t-elle le même teint dans l'attente du plaisir, dans les bras du plaisir, au sortir de ses bras*?" hat wohl mit dazu beigetragen, daß fürs erste der Ausgabe kein Platz auf dem Rheinischen Lektürekanon eingeräumt worden ist. Die *annotations* lassen ab und zu im Stich (zu S. 20, 9; 21,1). —

In den folgenden drei Ausgaben wird selbst einem tüchtigen Oberprimaner recht schwere geistige Kost vorgesetzt und an das Wissen und Können des Lehrers hohe Anforderungen gestellt. Die Stoffe aus der Geschichte der französischen Revolution, die dem Gesichtskreis deutscher Schüler zu fern

liegen, verlangen vorher eine Einführung in die eigentliche Geschichte *selbst* an der Hand eines zweiten Bändchens. Dazu fehlt die Zeit; wann und wo soll zweimal derselbe Stoff traktiert werden? Der schöne Auszug aus der großzügigen Geschichtsphilosophie von Alexis de Tocqueville, der weit umfassender und tiefer ist als Guizot, setzt eine bei dem Primaner nicht zu erwartende geistige Reife voraus. Trotzdem soll hie und da der Versuch der Einführung gemacht worden sein, über dessen Erfolg noch nichts verlautet. Jedenfalls war die tüchtige Leistung Andrés würdig der Aufnahme in unsern Kanon. — Die Auswahl aus Aulard (18) berücksichtigt hauptsächlich die innerpolitische Geschichte Frankreichs in ihren Einzelheiten bis zum 9. Thermidor. Um einen Einblick auch in die äußeren Geschehnisse dem Schüler zu gewähren, die nur soweit berührt werden als sie für jene von Bedeutung sind, schlägt der Herausgeber selbst eine „ergänzende Lektüre" (Bändchen 147 der Prosateurs français bei Velhagen und Klasing) vor. Dieser Vorschlag bedarf keiner Erörterung. Die Lektüre der inneren Geschichte Frankreichs wird, so fürchte ich, nicht den Eindruck bei unseren jungen Leuten von 18—19 Jahren erwecken, den sich Kalbfleisch verspricht. Die ausführlich behandelten Fragen über Wahlrecht, Verfassung u. a. dienen auch kaum als Mittel zur Einführung in deutsche Staatskunde. Gewiß ist Aulard heute in Frankreich der beste Kenner der ganzen Epoche, aber viele werden nicht mit der Richtung dieses Gelehrten — des leidenschaftlichen Gegners aller Religion — sympathisieren, die nur wenige Schritte von der kritiklosen Verherrlichung getrennt ist, die die Generation eines Michelet und eines Lamartine der Revolution widmete. — Zu dem bei Tocqueville und Aulard angeführten Grunde (fernliegender Stoff) kommen noch einige andere, die es verbieten, für Nodier: *Souvenirs de la Révolution et de l'Empire* eine Lanze zu brechen. Soll ein ganzes Semester vergeudet werden (der Ausdruck ist kaum zu hart) mit der Durcharbeitung von Abschnitten wie *Euloge Schneider*, *Réal*, des trockenen Kapitels (5) *Réaction Thermidorienne*, wo wir es immer wieder bedauern, daß wir in den paar französischen Lektürestunden so viele edle und bildungsreiche Stoffe unserer Jugend vorenthalten müssen? Daß in der Auswahl auch einige Stücke (Pichegru, Ch. Corday) lesenswert sind, sei gerne zugestanden. Und endlich! Unsere Primaner sollen in diese gewaltige Epoche an der Hand der großen Historiker eingeführt werden, nicht durch Romantiker zweiten oder dritten Ranges, durch den weitschweifigen, häufig kritiklosen Nodier. Brauchen in den Anmerkungen dem Leser eines solchen Buches, das gründliche Kenntnis der Zeit und Menschen voraussetzt, Karl Moor oder Cicero vorgestellt zu werden? — Und nun zum Schluß die Ostergabe von 1911, ein wohl zu beachtendes Bändchen (20.) Bernhard Völcker schlägt gerne neue Bahnen ein, wie schon seine Gobineau-Ausgabe (Monatschrift VIII, 684) bekundet. In der richtigen Erkenntnis, daß, wenn wir dem Geschichtsunterricht neue Ziele für die Gegenwart stellen, wir zugleich die Lektüre nach den neuen Gesichtspunkten orientieren müssen, will er Verständnis für die politischen Fragen der Vergangenheit und Gegenwart, an deren Lösung der Schüler später als Mann mitwirken soll, wecken durch seinen Auszug aus Gabriel Hanotaux *Histoire de la France contemporaine.* Dieses Werk hat bekanntlich wegen seiner klaren, leichten und lebendigen Sprache, seines objektivem, auf gewissenhafter Benutzung

eines reichen Quellenmaterials beruhenden Inhalts (darin z. B. auch rückhaltlose Anerkennung der großen Eigenschaften unserer Nation und ihrer Führer) ungeteilten Beifall gefunden. Völcker versucht, dem deutschen Schüler in den 7 Kapiteln, die einen Einblick in eine der schwierigsten Perioden Frankreichs gestatten, zugleich die für jene Zeit und noch für die Gegenwart entscheidenden charakteristischen Momente zum Bewußtsein zu bringen. Die mit feiner Überlegung getroffene Auswahl aus den 4 Bänden wird ihm nicht leicht geworden sein. Was er bietet, ist stets lehrreich, meist auch interessant; so die Kapitel: *Vers la libération; la libération du territoire; la démission de Thiers.* Ich verspreche mir von der Lektüre dieses mit vieler Liebe und Sorgfalt zusammengestellten Bändchens — soweit man theoretisch ein Urteil abgeben kann — für Realoberprimaner inhaltlich und sprachlich bedeutsamen Gewinn. Der Ausgabe*) sind beigegeben eine biographische und eine geschichtliche Einleitung, eine praktische Zeittafel. Die ausführlichen Anmerkungen sind dieses Mal angebracht.

2. Hauslektüre.

1. **Hollard, Henriette,** Pauvre Garçon. Für den Schulgebrauch bearbeitet von August Eckermann. Leipzig 1909. Rengersche Buchhandlung. Französische und englische Schulbibliothek, Band 158. VI u. 114 S. geb. 1,60 M.

2. **Laurie, André,** Le capitaine Trafalgar. Für den Schulgebrauch bearbeitet und erklärt von Benno Diederich. Leipzig 1908. Rengersche Buchhandlung. Französische und englische Schulbibliothek, Band 157. VI u. 108 S. geb. 1,20 M.

3. **Ferry, Gabriel,** Vier Erzählungen. Für den Schulgebrauch herausgegeben und erklärt von J. Peronne. 2. Aufl. Berlin 1908. Weidmannsche Buchhandlung. Schulbibliothek franz. und engl. Prosaschriften, Band 28. VI u. 112 S. (Dazu gesondertes Wörterbuch 0,50 M.) geb. 1,20 M.

4. **Au bruit du canon,** Récits et Nouvelles (1793—1815) annotés par A. et Ch. Robert-Dumas. Frankfurt a. Main 1909. Diesterwegs Neusprachliche Reformausgaben, Band 6. VIII u. 52 S. (Annotations in Sonderheft 54 S.) geb. 1,20 M.

5. **L'Année terrible.** Morceaux choisis et annotés en collaboration avec A. Sturmfels par H. Cointot. Avec quatre gravures et une carte. Leipzig et Berlin 1910. B. G. Teubner. (Collection Teubner publiée à l'usage de l'enseignement secondaire par F. Doerr et L. Petry), Bd. 7. IV u. 118 S. (Notes in Sonderheft 52 S.) geb. 1,60 M.

6. **Maupassant, Guy de,** Contes et Nouvelles. (I^{er} Recueil) annotés par Charles Robert-Dumas. Frankfurt a. Main o. J. Diesterwegs Neusprachliche Reformausgaben, Band 12. XV u. 56 S. (Annotations in Sonderheft 35 S.) geb. 1,40 M.

7. Derselbe: II^{ème} Recueil. 1910. Band 15. XIV u. 67 S. (Annotations in Sonderheft 36 S.) geb. 1,40 M.

---

*) Sie hat inzwischen die Anerkennung des Rhein. Prov.-Schulkollegiums gefunden.

8. Balzac, Honoré de, Trois Nouvelles. Précédées d'une étude sur la vie et les œuvres de l'auteur et annotées par Charles Robert-Dumas. Frankfurt a. Main 1909. Diesterwegs Neusprachliche Reformausgaben, Band 11. XXXIII u. 60 S. (Annotations in Sonderheft 44 S.) geb. 1,60 M.

9. Châtelain, A., Ausgewählte Erzählungen. Für den Schulgebrauch erklärt von K. Sachs. Berlin u. Glogau 1908. Carl Flemming. Englische und französische Schulschriftsteller der neueren Zeit. Bändchen 49. Ausgabe A. VII u. 74 S. geb. 1,30 M.

10. Staël, Madame de, Auswahl aus ihren Schriften. Erklärt von H. Quayzin. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. V u. 210 S. (Sonderheft mit Anmerkungen in Falte 34 S.) geb. 2, 20 M.

11. France, Anatole, Pages choisies. Herausgegeben von J. F. Le Bourgeois. Mit einem Plane von Paris. Berlin 1908. Weidmannsche Buchhandlung. Band 59 der Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften. XII u. 210 S. geb. 2,20 M.

Bei den Vorschlägen für die Klassenlektüre war immer das Hauptaugenmerk auf ernsten und gediegenen Inhalt gerichtet worden; daher schien es geboten, viele der neuesten Erscheinungen (manche in wirklich guten Ausgaben) aus der immer mehr anschwellenden Flut moderner Erzählungen wegen ihrer geringen literarischen Qualitäten der Privatlektüre zuzuweisen. Dabei fanden sich einzelne Stoffe, gegen die man sich grundsätzlich ablehnend verhalten muß. Andererseits möchten sich auch die jüngsten literarischen Größen Frankreichs, Meister in der Kunst der Darstellung und originell in ihren Ideen und Erfindungen, Geltung in der Schule verschaffen. Die knappe Zeit erlaubt nur ihr Auftreten in Gastrollen. Doch kann der Schüler seinem Geschmacke folgend unter Anleitung eines feinsinnigen Lehrers durch gründliche Lektüre zu Hause mit ihnen in ein engeres Verhältnis treten. Fast überall aber verdient der richtige Standpunkt der meisten Herausgeber, das wirklich Lebendige, das der Gegenwart Entsprossene, möglichst in der allermodernsten Sprache Verfaßtes sofort unserer Schule zugänglich machen zu wollen, Anerkennung. — In Pauvre Garçon (1) schildert Henriette Hollard in klarer und gefälliger Sprache die Erlebnisse eines vornehm denkenden, begeisterungsfähigen collégien und späteren Seekadetten, der von seinem 13. bis 18. Jahre viel Trübes erlebt. Nach Ausbruch des Krieges tritt er in das Landheer ein und stirbt den Heldentod vor Paris. Der letzte Teil, der in anschaulichen Bildern die Belagerung vorführt, ist unstreitig der beste. Den Kriegsschauplatz und die Umgebung der Hauptstadt illustrieren zwei Kärtchen. Der Ton der fesselnden Erzählung ist nach meinem Empfinden gar zu weichlich und larmoyant für unsere Sekundaner. Nur stillen, beschaulichen Gemütern unter ihnen wird das Bändchen in Mußestunden zusagen, das sich aber für Mädchenschulen vorzüglich eignet. — Vergebliches Bemühen, bei dem Vielschreiber André Laurie (2) literarische Vorzüge suchen zu wollen. Flott geschrieben ist aber dieser Abenteuerroman *Le Capitaine Trafalgar*, der stark an Jules Verne oder A. Dumas erinnert. Bis zum Ende steigert er auch des Erwachsenen Spannung und entbehrt obendrein durch einige köstlich gezeichnete komische Nebenfiguren nicht des humoristischen Beigeschmacks. Aber das gewünschte Bildungsmittel für Obertertianer oder

Untersekundaner während eines ganzen Semesters ist er nicht. Unbedenklich jedoch kann man ihn zum Privatvergnügen Schülern von Realanstalten in die Hand drücken, um so mehr, als er sich bequem zu Sprechübungen ausschlachten läßt. — Auf dieselbe Stufe (O II) gehören die „Vier Erzählungen" Gabriel Ferrys (Weidmann). Sie sind eine Privatlektüre, die durch ihren höchst packenden Inhalt auch zugleich die leichtere Aneignung der fremdsprachlichen Form vermittelt. Wir hören von den großen Kämpfen, die im Jahre 1810 für die Unabhängigkeit Mexikos vom spanischen Joch begannen. Lebensvoll treten uns Land und Leute entgegen, denen der Verfasser durch längeren Aufenthalt vertraut wurde. Trotz des südländischen Milieus ein verhältnismäßig einfacher Wort- und Phrasenschatz; die Anmerkungen sind auf ein bescheidenes Maß beschränkt. Wird sich jemand daran stoßen, daß die Geschichten nichts zur Einführung in das französische Volkstum beitragen?

Die Sammelbändchen Au bruit du canon (Diesterweg) und L'année terrible (Teubner) fassen äußerlich unter einem gemeinsamen Titel mehrere Erzählungen aus der Zeit der Revolution und Napoleons sowie des deutsch-französischen Krieges zusammen. In beiden entdeckt man inhaltlich wenig Bedeutendes. Bei Diesterweg die Jugendgeschichte des General Hoche, die bekannten Stücke *l'Enlèvement de la Redoute* von Mérimée und *Waterloo* von Stendhal. Am beachtenswertesten scheint die letzte Nummer: *l'Envers de la Gloire* von E. Souvestre. In der Ausgabe Teubner treffen wir alte Bekannte wieder: Novellen von Daudet, Maupassant, Coppée (*La Veillée*), aber nicht erstklassige. Am meisten gefällt wegen der unvergleichlichen Schilderung der Örtlichkeit und der Personen Zolas *l'Attaque du moulin*. Getrost können auch die teilweise läppischen Kriegslieder fortbleiben. Geradezu abstoßend wirkt Maupassant mit seiner albernen Karikatur der deutschen Soldaten (S. 88). Den gleichen Vorwurf muß ich gegen desselben Autors *Contes et Nouvelles I* (Diesterweg) erheben. Ist es mit unserer nationalen Würde vereinbar, der Jugend Novellen vorzulegen wie *l'aventure de Walter Schnaffs* (!!), in der wiederum unsere braven Krieger als feige, gefräßig (S. 10, 16) hingestellt und verhöhnt werden? Trauriger Bildungsstoff! Auf die überall (auch bei Teubner) sich breit machende *Mère Sauvage* kann man gern verzichten, desgleichen auf Erzählungen, in denen verschlagene Personen durch verwerfliche Mittel ihren Zweck erreichen. Wer unbedingt Maupassant lesen will, greife zu dem Band II, der empfehlenswerter scheint. Gehaltvoller, gedankenreicher sind die drei Novellen Balzacs (Diesterweg), eine treffliche, aber schwere Lektüre für Oberprimaner. In der Legende „Christus in Flandern", in der der feste Glaube, die wahre und schlichte Frömmigkeit der Armen und Enterbten dem Egoismus der Reichen und Mächtigen entgegengehalten wird, in der Schilderung des tragischen Geschickes des alten flämischen Malers, den Verzweiflung über sein unzulängliches Können zum Selbstmord treibt, bekunden sich des Schriftstellers bewunderungswürdige Menschenkenntnis und seine großartige Darstellungskunst. Am leichtesten verständlich wird unseren Schülern die dramatisch wirkende Episode aus den Kämpfen der großen Armee an der Beresina. Erhebliche Schwierigkeiten sind stilistisch oft zu überwinden; die undurchsichtigen Perioden sind für die Stil-

bildung im Hinblick auf den französischen Aufsatz ein wenig erwünschtes Muster. Also: Privatlektüre nur für eine tüchtige Prima, aber das geistige Niveau selbst einer solchen hat der Herausgeber mit seiner *Étude sur Balzac* (33 Seiten) ganz aus den Augen verloren. — Mit der Bearbeitung der „Ausgewählten Erzählungen" des tiefempfindenden Schweizer Arztes C h â t e l a i n hat unser Nestor Karl Sachs, so sehen wir mit einer gewissen Rührung, sein reiches Lebenswerk beschlossen. Die ersten acht contes (in einfachem, aber gefälligem Stil) bringen nicht gerade bedeutenden Inhalt, geben aber viele schöne Gedanken und sinnige Beobachtungen über den Ernst des Lebens wieder. Anziehend ist, gleichsam als ein Bild der guten alten Zeit, die Beschreibung einer Besteigung des Vesuvs um die Mitte des vorigen Jahrhunderts. Das Bändchen kann in der Obersekunda von Realanstalten gelesen werden. — Zum Schluß genügt ein kurzer Hinweis auf zwei für Primaner berechnete Ausgaben (Weidmann). Sie als Semesterlektüre vorzuschlagen, verbietet die Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit. Die Auswahl aus den Schriften der M a d a m e d e S t a ë l umfaßt nicht weniger als 210 Seiten Text. Aus ihnen können nur wenige Teile, vornehmlich aus *De l'Allemagne* im Anschluß an Kapitel aus der Literaturgeschichte, gelesen oder für Vorträge herausgegriffen werden. Daß die aus *Corinne* und *Delphine* gewählten Proben nicht immer das Charakteristische dieser Romane erkennen lassen, wird behauptet. Die Anlage der Ausgabe ist etwas eigentümlich. Die jedenfalls nur für Lehrer bestimmte Einleitung über Leben und Werke der Schriftstellerin (35 S.) ist deutsch verfaßt, an der Spitze der einzelnen Abschnitte stehen französische Überschriften. Ist dieses Deutsch selbst, dem in Ausdruck und Satzbau vielfach Gewalt angetan wird (für Schüler daher nicht besonders empfehlenswert), etwa ein Produkt der Übersetzung? Endlich erwartet man in einem Buche für reifere Leser keine elementaren, historischen und geographischen Anmerkungen über Moskau, die Neva, den Frieden von Tilsit. Dieselbe Bemerkung gilt auch von den grammatischen Erklärungen in den *Pages choisies* aus A n a t o l e F r a n c e. Sonst aber liegt hier eine gute, mit vieler Überlegung und gründlicher Kenntnis des Autors zusammengestellte Ausgabe vor. Von der Eigenart dieser gegenwärtigen literarischen Berühmtheit Frankreichs, die ein vollendeter Meister der Form ist und über eine glänzende Phantasie verfügt, erhalten wir zweifelsohne ein klares Bild. Wann und wo jedoch bietet sich die Gelegenheit, nur einen bescheidenen Teil des 159 Seiten füllenden Textes zu behandeln? Daß unsere Primaner Anatole France näher treten, ist höchst wünschenswert. Nur muß ihnen bei der Lektüre ein Lehrer zur Seite stehen, der selbst den Schriftsteller liebt und versteht.

Düsseldorf. W. B o h n h a r d t.

Populäre naturwissenschaftliche Literatur.

Von populären n a t u r w i s s e n s c h a f t l i c h e n Z e i t s c h r i f t e n haben wir heute eine ganze Reihe. Da sind zunächst die Zeitschriften dreier großer Organisationen zu nennen; die älteste ist der K o s m o s (Stuttgart, Franckhesche Buchhandlung, jährlich mit Buchbeilagen 4,80 M.), sie ist von den zu nennenden wohl die am volkstümlichsten gehaltene, aber deshalb auch am wenigsten in die

Tiefe gehende, in meist kurzen, gut illustrierten Aufsätzen aus allen Gebieten, sucht sie ihre Leser über die Dinge der Natur zu unterrichten. Ihren monistischen Standpunkt hat sie in letzter Zeit wohl etwas revidiert, was nur zu begrüßen ist, dagegen wird seitdem vielfach geklagt, daß sie langweiliger geworden sei. Jedenfalls wird sie geschickt redigiert. — Vor 1½ Jahren hat sich vom Kosmos infolge eines recht unerquicklichen Streits ein Teil der Mitarbeiter abgetrennt und eine neue „Gesellschaft" gegründet, die nunmehr auch eine Zeitschrift „Die Natur" (Leipzig, Th. Thomas, jährlich mit Buchbeilagen 6 M.) herausgibt. Dieselbe hat einen mehr wissenschaftlichen Charakter und steht auf dem Boden des Monismus und der Entwicklungslehre. Sie besitzt eine Reihe tüchtiger Mitarbeiter. — Der „Keplerbund zur Förderung der Naturerkenntnis" gibt seit 3 Jahren ebenfalls eine Zeitschrift heraus „Unsre Welt" (Godesberg, Naturwiss. Verlag, jährlich 4,80 M., für Mitglieder des Bundes gratis), welche im populär-wissenschaftlichen Ton Fragen aus allen naturwissenschaftlichen Gebieten behandelt, als besondere Abteilungen bringt sie „Aus der Welt des Mikroskops", sowie naturphilosophische Aufsätze. Daneben gibt der Keplerbund noch eine kleine Monatsschrift „Für Naturfreunde" (Godesberg, Naturwiss. Verlag, jährlich 1,20 M.) heraus, welche namentlich für die Jugend berechnet ist und ihren Zweck vorzüglich erfüllt. Sie kann, wenn sie in der Hand der Schüler ist, dem Lehrer sehr gut zur Vertiefung des Unterrichts dienen. — Endlich sei noch auf die Monatsschrift „Aus der Natur" hingewiesen (Leipzig, Quelle u. Meyer, jährlich 8 M.). Diese Zeitschrift setzt mehr als die bisher genannten voraus und wird daher besonders Naturwissenschaftlern dienen, die sich weiter fortbilden wollen.

Groß ist die Zahl der populären Broschüren aus allen Gebieten der Natur. Sowohl der „Kosmos" als auch „Die Natur" geben solche heraus, ebenso auch der Keplerbund, und zwar liegen von diesem 2 Serien vor: „Naturwissenschaftliche Zeitfragen", die etwas mehr voraussetzen, und „Naturstudien", die in kleinen Heften (à 20 Pf.) mannigfache Fragen behandeln und auch wieder ganz besonders der lernenden Jugend (aber auch Erwachsenen) dienen sollen (z. B. „Wer singt da?", „Der Mensch der Eiszeit", „Die Fahrzeuge der Motor-Luftschiffahrt" usw.). — Eine sehr brauchbare Sammlung gibt K. Lampert unter dem Titel „Naturwissenschaftlicher Wegweiser" heraus (Stuttgart, Strecker & Schröder), dieselbe enthält in 2 Serien größere und kleinere Broschüren (à 2 M. bzw. 1 M.), welche einzelne Gruppen von Lebewesen oder einzelne naturwissenschaftliche Fragen behandeln, aber auch Dinge der praktischen Naturliebhaberei. — Ähnlich ist die „Naturwissenschaftliche Bibliothek" von K. Höller und G. Ulmer herausgegeben (Leipzig, Quelle & Meyer, pro Band geb. 1,80 M.). Die in der Sprache einfachen Bändchen behandeln allgemeine Fragen (z. B. Büsgen, Der deutsche Wald; Schwanter, Aus Deutschlands Urzeit usw.) oder auch praktische (z. B. Heller, Das Aquarium). — Von sonstigen populären naturwissenschaftlichen Büchern seien hier nur noch die prächtigen „Naturstudien von K. Kraepelin genannt (Leipzig, B. G. Teubner, 3,60 M.), von denen ein neuer Band „Naturstudien in fernen Zonen" vorliegt, sie sind in Ge-

sprächsform gehalten, M. Bach, „Studien und Lesefrüchte aus dem Buche der Natur“ (Köln, Bachem), das Professor Dr. Borgas in vorzüglicher Weise umgearbeitet hat nach dem neuen Stand der Wissenschaft, sowie endlich noch W. Pfalz, „Naturgeschichte für die Großstadt“ (Leipzig, B. G. Teubner, 2 Bde. à 3 M.), ein gutes Buch, der 2. Band behandelt Aquarien, Gärten, Anlagen.

Godesberg. E. Dennert.

b) Einzelbesprechungen:

Giese, Friedrich, Der Beamtencharakter der Direktoren und Oberlehrer an den nicht vom Staate unterhaltenen höheren Lehranstalten in Preußen. 2. Aufl. Leipzig und Dresden 1912. C. A. Kochs Verlagsbuchhandlung (G. Ehlers). II u. 108 S. 8^0. 1,50 M.

Der Verfasser behandelt die Frage, welchen staatsrechtlichen Charakter die Oberlehrer und Direktoren an den sogenannten nichtstaatlichen Anstalten, d. i. an den nicht vom Staate unterhaltenen Anstalten, haben, ob sie mittelbare oder unmittelbare Staatsbeamte seien. Nach einer kurzen Darstellung der äußeren Entwicklung der Streitfrage behandelt er den Rechtsstoff und seine bisherige Wertung in der Verwaltungspraxis, der Rechtsprechung und der Literatur. Darnach prüft er die gesetzliche Grundlage, gibt die Unterschiede zwischen unmittelbaren und mittelbaren Staatsbeamten an, um dann die Unterscheidungsmerkmale zwischen beiden Beamtengruppen im einzelnen zu prüfen. Er gelangt zu dem Ergebnis, daß für den Beamtencharakter allein die Art der Dienstfunktion ausschlaggebend sei. Da nun nach preußischem Staatsrecht die sogenannten nichtstaatlichen Oberlehrer reine Staatsangelegenheiten erfüllten, so seien alle Oberlehrer, auch die an den nicht vom Staate unterhaltenen höheren Lehranstalten, als unmittelbare Staatsbeamte zu bezeichnen.

Die Arbeit behandelt eine neuerdings viel erörterte Frage und wird vor allem in den Kreisen der „nichtstaatlichen“ Oberlehrer Beifall finden. In klarer Weise führt der Verfasser seine Ausführungen zu seinem Ziele. Der Schwerpunkt der Beweisführung liegt vor allem in den beiden Sätzen, daß allein die Dienstfunktion den Beamtencharakter bezeichne, und daß der Begriff des mittelbaren Staatsbeamten mit dem Begriffe des Gemeindebeamten identisch sei. Die Verwaltungspraxis vertritt die entgegengesetzte Ansicht, daß jene Oberlehrer den Charakter mittelbarer Staatsbeamten hätten. Daß die Giesesche Schrift diese Meinung widerlegt hat, können wir noch nicht sagen; es bleiben auch jetzt noch ungelöste Fragen, so z. B. die, ob nicht mehrere Funktionen zusammen, nicht bloß die Dienstfunktionen ganz allein, den Beamtencharakter bezeichnen, ob nicht ferner neben die Kommunalbeamten im Sinne der Kommunalgesetze infolge einer selbständigen Rechtsentwicklung auch eine besonders geartete Beamtengruppe getreten sei, ob nicht eine Aufteilung der Funktionen des Dienstherrn zwischen Staat und Kommune möglich ist und stattgefunden hat. Gern hätten wir auf diese und andere Fragen noch Antwort. Trotz allem ist die Schrift als ein äußerst wertvoller Beitrag zu dieser, allerdings mehr theoretischen Frage zu begrüßen.

Cassel. Irmer.

Wielands gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Deutschen Kommission der Königlich preußischen Akademie der Wissenschaften. I. Abteilung: Werke. 7. Band. Verserzählungen, Gedichte und Prosaschriften. Herausgegeben von Siegfried Mauermann. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. 484 S. 9 M.

Jahrgang VIII S. 395, Jahrgang X S. 117 u. 549 dieser Monatschrift sind die ersten 6 Bände von Wielands gesammelten Schriften besprochen. Es folgt jetzt der 7. Band, der abgesehen von kleineren Stücken Aspasia oder die platonische Liebe, das romantische Gedicht Idris und Zenide, vor allem aber die Verserzählung Musarion, der Wieland seine schriftstellerische Berühmtheit verdankte, den Nachlaß des Diogenes von Sinope und die Beiträge zur geheimen Geschichte der Menschheit bringt. Es ist erfreulich, daß diese Wielandausgabe so rasch vorschreitet, und man kann nur wünschen, daß dem großen Werke fernerhin die Arbeitskraft seiner Mitarbeiter erhalten bleibt.

Goldene Klassiker-Bibliothek. Homers Werke in zwei Teilen. Übersetzt von Johann Heinrich Voß. Mit Einleitung, Anmerkungen, Namenregister und einer Darstellung der Homerischen Welt. Herausgegeben von Eduard Stemplinger. XLVIII u. 406 S. u. 569 S. In 2 Leinenbänden. 4 M. Berlin, Leipzig, Wien und Stuttgart. Deutsches Verlagshaus Bong & Co.

Zum ersten Male erscheint hier ein vollständiges Sammelwerk über Homer, wie es in deutscher Sprache bisher noch nicht vorliegt. — Für alle Schulen jeder Art, für jeden Studierenden und für jeden Gebildeten eine höchst willkommene Gabe.

Es ist in dem Werke eigentlich alles enthalten, was man zum Verständnis Homers, der Homerischen Dichtung, ihrer Geschichte und ihrer Wirkung in der Kultur nötig hat. In einer eingehenden Einleitung erhalten wir die Entstehungsgeschichte der Homerischen Werke und die wichtigsten wissenschaftlichen Probleme, die sich an die Homerische Dichtung anschließen. Ferner wird die Kunst Homers zur Darstellung gebracht und ihr Einfluß auf alle Folgezeit. Der zweite Teil der Einleitung gibt eine Geschichte der Homerübersetzungen, eine Würdigung der Vossischen Übertragung und eine Vergleichung mit sonstigen Versuchen. Am Schlusse des Werkes bringt uns der Verfasser eine musterhafte, auf gediegenen Studien beruhende systematische Darstellung der Homerischen Welt, die über Glauben, Naturanschauung, Staatseinrichtungen, Familie und häusliches Leben der Homerischen Griechen uns unterrichtet. Dazu kommt dann noch eine Fülle von sachlichen Anmerkungen und dankenswerte ausführliche Register.

Aus diesen Angaben mag man erkennen, welcher Reichtum von Belehrung und Anregung in dem Buche enthalten ist. Es ist ein Zeugnis dafür, daß unsere Zeit, in der nicht mehr ein jeder die Kenntnis der alten Sprachen sich zu verschaffen Gelegenheit hat, doch das Bedürfnis nach der Kenntnis der Antike sich bewahrt hat, ja dieses Bedürfnis noch in weitere Kreise zu tragen bemüht ist.

Daß Ausstattung, Druck und Einband gediegen und geschmackvoll sind, versteht sich bei der Goldenen Klassiker-Bibliothek von selbst. Willkommene Beilagen bilden die Reproduktion aus dem Mailänder Bilderkodex und ein Porträt des Übersetzers J. H. Voß. Zu bemerken ist noch, daß der Herausgeber mit richtigem Blick die Übersetzung nach den Erstausgaben gebracht hat, in denen die späteren störenden Seltsamkeiten noch fehlen.

Berlin. A. Matthias.

Hoffman, Otto, Geschichte der griechischen Sprache, I. Bis zum Ausgange der klassischen Zeit. Sammlung Göschen, Leipzig 1911. 159 S. kl. 8°. In Leinenband 0,80 M.

Die Sammlung Göschen hat uns schon manches treffliche Bändchen geliefert, hier ist sie um eine bedeutungsvolle Einzelerscheinung bereichert worden. Der Verfasser ist auf dem Gebiete der griechischen Sprach- und Dialektforschung schon rühmlich bekannt durch seine Schriften: De mixtis Graecae linguae dialectis (1888), 3 Bände über Griechische Dialekte (1891—98) und die Makedonen, ihre Sprache und ihr Volkstum (1906). „In engem Rahmen, auf streng wissenschaftlicher Grundlage und unter Berücksichtigung des neuesten Standes der Forschung bearbeitet, soll jedes Bändchen in klarer, leichtverständlicher Darstellung zuverlässige Belehrung bieten." Diese Bedingungen erfüllt das vorliegende in vollem Maße.

Der erste Teil, „Die Frühzeit", schildert uns, wie das Griechische die Balkanhalbinsel erobert, dabei von den vorgriechischen Sprachen, besonders den Pelasgern und Lelegern (s. S. 14 über ἀσάμινθος), vielleicht auch von Semiten (s. S. 17 über χιτών) beeinflußt wird, dann die drei Spracheinheiten des Jonischen, Achäischen und Dorischen sich bilden, durch die Wanderungen der Volksstämme sich ausbreiten und mit einander mischen. Auch wird der Einfluß der Illyrier und Thraker sowie die Bedeutung der achäischen Makedonen kurz besprochen. Der zweite Teil, „Die klassische Zeit", schildert zunächst den Charakter dieser neuen Sprachperiode, die Umgangs- und Schriftsprache, die Volkssprache, die Staats- und Gemeinsprache und verfolgt dann die Geschichte der verschiedenen Literatursprachen von Homer an bis zur attischen Prosa. Zwei Register, nämlich 1. ein Namen- und Sachregister und 2. ein grammatisches Register sind am Schluß beigefügt, dem sich noch als drittes eine Zusammenstellung bemerkenswerter Worte anschließt. Dieses letzte dürfte noch etwas vollständiger sein.

Beachtenswert ist der Abschnitt über die Quellen der ältesten (prähistorischen) Sprachgeschichte, für die sich ergänzen müssen die volkstümliche Überlieferung von den Ereignissen der Vorzeit und die kleinen Bausteine der ältesten Inschriften, aus denen die Kritik den Bau der ältesten griechischen Sprachgeschichte mühsam zusammenfügt (S. 7). Für die klassische Zeit bilden sichere Quellen die Inschriften, die Literaturwerke und die Beobachtungen, welche die alten Grammatiker und Dialektforscher an der lebenden Sprache ihrer Zeit machten (S. 55). Aber wie schwer ist es oft, festzustellen, was der Schriftsteller wirklich geschrieben und inwieweit durch spätere Abschriften die Sprachformen verändert worden sind!

Während in größerem Druck besonders die wichtigsten Eigentümlichkeiten der drei Dialektgruppen zusammengestellt, dann im zweiten Teil die sprachlichen Formen vorgeführt werden, in denen sich die Eigenart der Literaturgattung und der einzelnen Persönlichkeit ausprägt, wird in kleinerem Druck das einzelne erläutert und erwiesen in einer Menge sorgfältig zusammengestellter Formen unter Nachweis der Stellen, wo sie sich finden. Am Schluß jedes Abschnittes steht in demselben Druck ein Verzeichnis der Literatur über denselben. Der noch kleinere Druck der Register ist für empfindliche Augen freilich ein schlimmes Augenpulver. Aber das handliche Format des Büchleins macht es zu einem bequemen Vademekum auf Spaziergängen und Touren, wo sich der Studiosus oder Lehrer bei gegebenen Ruhepunkten in gar angenehmer Weise in den einen oder anderen Abschnitt vertiefen kann.

Unter der Literatur nehmen immer noch einen Ehrenplatz ein die Arbeiten des Begründers und Altmeisters der griechischen Dialektforschung H. L. Ahrens, besonders die zwei Bände „De Graecae linguae dialectis" (1839—43) und in den „Kleinen Schriften" die Abhandlung von der Mischung der Dialekte in der griechischen Lyrik. Das Handbuch der griechischen Dialekte von Thumb (1909) gibt einen reichen Literaturnachweis.

Unter den „Literatursprachen" interessiert uns u. a. besonders Homer, bei dessen Betrachtung die in allerjüngster Zeit wieder von „einem gewichtigen Vertreter" (gemeint ist v. Wilamowitz) behauptete Ansicht, daß Äoler und Joner gleichzeitig und gemeinsam an einem Orte, wo äolisches und jonisches Volkstum zu einer einheitlichen Kultur verschmolzen war, das Epos und seine Sprache geschaffen, mit sprachlichen Gründen widerlegt wird (S. 73 ff.). Besonders interessant und belehrend ist es auch noch, mit dem Verfasser zu verfolgen, wie in all den nachfolgenden Literaturgattungen und bei allen Schriftstellern Formen und Wörter des homerischen Epos mehr oder weniger wiederkehren. Nur die klassische Prosa Athens ist im ganzen frei davon.

Anerkennung verdient noch der trotz der oft recht kleinen Lettern so reinliche und klare Druck und das Freisein von Druckfehlern und Versehen. Ich könnte auch in der großen Menge sich häufender und klein gedruckter griechischer Wörter, abgesehen von einigen Kleinigkeiten, sowohl dem Verfasser wie dem Drucker οὐδὲ γρῦ, οὐδὲ στριβιλικίγξ (s. S. 129), „auch nicht das Geringste" vorwerfen, und das will bei der vielen Kleinarbeit etwas heißen.

Was ich noch als besonders interessant betonen möchte, ist die Darstellung der Wanderungen und Siedlungen der Stämme, die Bestätigungen durch Inschriften und Papyri, die Anologiebildungen der Sprache, Zusammenstellung mit Sanskrit, Gotisch u. a.

Luther sagt im Brief vom Dolmetschen: „Läuft einer itzt mit den Augen durch drei oder vier Blätter und stößt nit einmal an, wird aber nit gewahr, welche Wacken und Klötze da gelegen sind, da er itzt über hin geht wie über ein gehofelt Brett." So auch hier. Studenten der Philologie und Lehrer des Griechischen sei das Büchlein angelegentlichst empfohlen.

Schirmer, Karl, Bilder aus dem altrömischen Leben. Ein Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Mit 30 in den Text gedruckten Abbildungen. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 148 S. kl. 8°. 2,50 M.

Ein Büchlein so ganz nach meinem Geschmack: beruhend auf eigener Anschauung des Landes, gestützt auf das Studium der besten Quellen, populär im besten Sinne des Wortes, knapp, einfach, anschaulich, frisch und fesselnd geschrieben, oft auch mit einem anmutenden Humor gewürzt, voll interessanter Einzelheiten und kleiner Exkurse, reich an Parallelen und Vergleichen zum modernen Leben und Treiben, interessant und belehrend auch durch die zahlreich eingeflochtenen Etymologien und gut veranschaulicht durch die beigefügten Abbildungen. Es ist einer Freundin gewidmet „zur Erinnerung an gemeinsame Wanderungen in Italien", als Quellen werden namhaft gemacht 20 Werke, wie Guhl und Koner, Cybulski, Becker, Friedländer, Birt und sechs Hefte der Gymnasialbibliothek. Das Buch zerfällt in sechs Teile: 1. Das alte Rom und seine Bewohner, 2. Von der Wiege bis zum Grabe, 3. Der Tag eines Römers, 4. Römische Spiele, 5. Militärisches, 6. Auf Reisen. Nr. 2 ist an das Leben Ciceros angeknüpft, Nr. 5 an die Saalburg, und so werden sie in dieser konkreteren Fassung noch besonders anschaulich und interessant. Ein Register von 4 Seiten ermöglicht es, Einzelheiten leicht aufzufinden.

Es hat schon eine gewisse Feuerprobe durchgemacht, indem es eine Zusammenfassung von Abhandlungen bietet, die in drei Jahresberichten des Magdeburger Realgymnasiums erschienen und die schon öffentliche Besprechung fanden; auch wurde der erste Abschnitt (Teil 1 und 3 der vorliegenden Sammlung) nochmals in der „Sammlung von Vortragsstoffen für Volks- und Familienabende" abgedruckt. Wie es jetzt vorliegt, ist es noch durch mehrere kleinere Nachträge erweitert. Zunächst waren die Abhandlungen für Schüler des Realgymnasiums bestimmt, damit sie auch auf diesem Gebiet neben den Schülern des humanistischen Gymnasiums mit Ehren bestehen könnten, dann, wie oben gesagt, zu einem Vortragsstoff für Volks- und Familienabende, und weiter hofft der Verfasser, daß das Buch nun „als ein brauchbares Lesebuch bei den Schülern der oberen Klassen, den weiblichen nicht weniger als den männlichen, eine freundliche Aufnahme findet." Auch ich empfehle es und wünsche ihm reichen Erfolg.

Nur hätte ich für den genannten Zweck manches, um es ganz verständlich zu machen, noch etwas vollständiger gegeben, anderes genauer erklärt, hätte die griechische Schrift ganz vermieden oder doch die Formen in lateinischer Schrift daneben gesetzt und zu angeführten lateinischen Stellen die deutsche Übersetzung beigefügt. Welcher Schüler oder welche Schülerin wird z. B. S. 65 die Inschrift auf dem Grabmal des Eurysaces leicht und richtig übersetzen? In einem solchen Buch — ich denke mir, daß es auch abends in der Familie vorgelesen wird — muß alles eben, klar und ganz verständlich sein und nicht etwa noch ein Lexikon dabei gewälzt werden müssen. Die Anmerkung auf S. 120: „*turturilla: locus in castris extra vallum, in quo scorta praestant*" mußte wegbleiben, selbst auf die Gefahr hin, daß manche Fachgenossen um diese interessante Bereicherung ihres Wissens gebracht worden wären, ebenso S. 140 oben, daß in einem Wirtshaus für Brot 1 As, für

Zukost 2 As, für das Mädchen (!) 8 As, für Heu 2 As berechnet worden seien. Verfasser meint, man könne das Mädchen für „Bedienung" nehmen. *Credat Judaeus Apella*! Man werfe mir keine Prüderie und Engherzigkeit vor. Die Stellen sind nicht nötig, um unsere Jugend in die Kulturwelt der alten Römer einzuführen. Sonst hätten noch ganz andere Dinge erörtert werden müssen. Und je mehr in der Jetztzeit durch „den Schmutz in Wort und Bild" das Schamgefühl der Jugend gefährdet und abgeschwächt wird, um so mehr haben wir die Pflicht, die natürliche Schamhaftigkeit, die frühere Zierde unseres Volkes, bei ihr zu schützen und zu wahren. Ich bin überzeugt, daß, wenn Vater und Mutter mit ihrer Tochter, die das Mädchengymnasiumm besucht, sich dieses Buch vorlesen, solche Stellen nur Mißbehagen und Mißstimmung hervorrufen werden. S. 79 a. E. muß in „Servietten, die *wir* selbst mitbringen" und auf der folgenden S. in „Brot, mit dem *wir* die Finger trocknen können" *die Gäste* oder *man* eingesetzt werden. S. 101 steht: „Jener (Birt), ein munterer armer Teufel". Das klingt sehr mißverständlich! Warum nicht wenigstens (nach Birt), oder dies in einer Anmerkung. S. 126 steht aus Versehen *in hastam immuta* (links—um—kehrt) für *in scutum i.* S. 6 Z 4 ist *sich* zu streichen, S. 80 Anm. ist statt *meam nec Falernae* zu lesen *mea*, S. 110 Z. 2 muß es statt *der Mimus* heißen *dem Mimus.* Andere Druckfehler lasse ich unerwähnt.

Die Arbeit enthält manche Beziehungen auf die Bibel und auf Horaz und Zitate aus ihnen. Da hätte ich auch bei dem Bilde der Großstadt Rom die malerische Strophe aus Hor. Od. III 29 v. 9—12 herangezogen:

Fastidiosam desere copiam et
Molem propinquam nubibus arduis;
Omitte mirari beatae
Fumum et opes strepitumque Romae.

Bei der Schnelligkeit der Verkehrsmittel (S. 135 f.) hätte ich doch auch erwähnt, wie langsam andererseits nach unseren jetzigen Begriffen Nachrichten zu ihrem Ziel gelangten. So kam die Nachricht von dem Tode der Kleopatra, die sich am 13. August 30 tötete, erst Ende September nach Rom, also nach $1^1/_2$ Monaten.

Bei gar vielem kommt einem der Gedanke: *tout comme chez nous*, manches ist für uns vorbildlich, vieles abschreckend, schön aber bei der Betrachtung des Einflusses griechischer literarischer Vorbilder auf Rom und auf uns die bei dem jetzigen Kampf der Prinzipien wertvolle Schlußbemerbung S. 107: „An den Vorbildern des Altertums hat sich die moderne Bildung herangebildet; aus ihnen wird auch weiter die Welt Kräfte der Verjüngung schöpfen müssen und können."

Kassel. Fr. Heußner.

Moeller van den Bruck. Die Deutschen. Unsere Menschengeschichte. 2. Ausgabe. Erweitert und teilweise verändert. I. u. II. Bd.: XIV u. 164 S. u. 253 S. III. u. IV. Bd.: 225 u. 262 S. V. u. VI. Bd.: 281 u. 200 S. VII. Bd.: 318 S. VIII. Bd.: 298 S. Minden i. Westf. o. J. J. C. C. Bruns Verlag. Zus. 25 M., geb. 33 M.

Eine große Anzahl führender Geister führt Moeller van den Bruck in acht Bänden an uns vorüber. Die einzelnen Männer sind zu Gruppen zusammengefaßt, welche unter einem auf den ersten Blick manchmal seltsam erscheinenden Sammel-

titel stehen. Ich führe die Bände und Gruppen an, um zunächst eine Übersicht zu geben und den Inhalt des Werkes zu zeigen:

Erster Band: Verirrte Deutsche. Einleitung: Von der Größe eines Volkes und vom Deutschen und Problematischen: Christian Günther, Reinhold Lenz, Maximilian Klinger, Christian Dietrich Grabbe, Georg Büchner, Hermann Conradi. Zweiter Band: Führende Deutsche. Eingeleitet durch: Vom Dogmatischen: Ulrich v. Hutten, Martin Luther, der Große Kurfürst, Friedrich Schiller, Otto v. Bismarck, Friedrich Nietzsche. Dritter Band: Verschwärmte Deutsche. Vom Mystischen: Meister Ekkehard, Theophrastus Parazelsus, Jakob Böhme, Angelus Silesius, Friedrich Hölderlin, Novalis, Gustav Theodor Fechner. Vierter Band: Entscheidende Deutsche. Vom Kritischen: Friedrich der Große, Winckelmann, Lessing, Herder, Kant, Fichte, Moltke. Fünfter Band: Gestaltende Deutsche. Vom Monumentalen: Karl der Große, Heinrich der Löwe, Friedrich der Zweite (Romanische Zeit), Wolfram, Walter, Wilhelm (Die Gotik), Dürer, Holbein, Cranach (Die Renaissance), Leibniz, Bach, Klopstock (Der Protestantismus), Mozart, Beethoven, Wagner (Übergangszeit), Neue Zeit, Deutsche Zeit (Der Stil des Reiches). Sechster Band: Goethe. Der Verirrte, der Führende, der Verschwärmte, der Entscheidende, der Gestaltende. Siebenter Band: Scheiternde Deutsche. Vom Tragischen: Armin, Alarich, Friedrich der Erste, Maximilian der Erste, Stein. Scheiternde Gegenwart. Achter Band: Lachende Deutsche. Vom Humoristisch-Heroischen: Grünewald und Rembrandt. Sachs und Grimmelshausen. Jean Paul und Hoffmann. Böcklin und Liliencron. Lachende Ewigkeit.

Diese Zusammenstellungen muten uns, ganz abgesehen von ihrer Originalität, etwas fremdartig an. Sie werden uns vertrauter, sie werden natürlicher, wenn wir uns der Geschichtsauffassung Moellers nähern und uns in sie vertiefen. Dann ist es uns, als könnten die Gestalten unserer Geschichte und Kultur gar nicht anders gruppiert werden. Folgender Gedankengang wird uns Moellers Geschichtsauffassung klar machen: „Ein Volk ist ein Mittel zu den Zwecken Gottes auf Erden", den Satz stellt er an den Anfang seines Werkes. Mit jedem Volke ist seiner Meinung nach ein bestimmter Anteil an der Weltgeschichte verbunden, den kein anderes erfüllen könnte, und ein jedes darf sich für auserwählt halten, das sein Leben und seine Zukunft mit suchendem Bewußtsein an dasjenige Ziel setzt, das es als das Seine erkannt hat und für das es zu kämpfen berufen ist, um einen Vorrang zu erringen, der tief innerlich ein Vorrang der Gottes- und Geistesnähe ist und dem betreffenden Volke, je vollkommener es ist, ein Anrecht auf geschichtliche Unsterblichkeit sichern soll. Das Recht zu einem solchen Kampfe haben wohl alle, weil es der Kampf um die Selbstbehauptung ist, den man niemandem verwehren kann. Aber äußeres Recht ist nicht gleichbedeutend mit innerer Berechtigung. Wenn alle siegen würden, dann müßten auch alle gleichberechtigt sein, während sich in dem großen Rassen- und Nationalitätenkampf doch gerade entscheiden soll, wer nun eigentlich der tiefer, der organischer, der natürlicher und historischer Berechtigte ist. Der Glaube an diese Berechtigung stützt sich auf den Glauben an die großen Völker als die Urheber, Krieger und, wenn wir von dem Mittel auf den Zweck schließen, als die eigentlichen Ziele der Geschichte. Die Größe eines Volkes besteht nun nicht in der räumlichen Ausdehnung, in der beträchtlichen

Kopfzahl und einem entsprechenden Landbesitz, auch das Alter macht die Größe eines Volkes nicht aus, ebensowenig wie seine Jugend. Es hängt vielmehr von dem Volke selbst ab und von einem Etwas in dem Volke, einem Wert, den das eine eben hat, das andere nicht, ob es die Anwartschaft besitzt, einmal ein großes Volk auf der Erde zu werden.

Dafür ist es nun heute als Selbstverständlichkeit erkannt, und es ist als unabweisbar in unser Bewußtsein übergegangen, daß es ausschlaggebend für eine Nation sein muß, von welcher Rasse sie stammt, und daß wir, wenn wir die Handlungen einer Nation verstehen wollen, vor allem auf das Wesen ihrer Rasse zurückzugehen haben, und daß wir weiter noch eine tiefere, volkspersönliche Ursache suchen müssen, die es auf dem Grunde der rassepersönlichen erst aufzufinden gilt. Wenn auch die Größe eines Volkes abhängt von der Größe der Rasse, von der es abstammt; gebildet, errungen, bestätigt wird diese Größe doch immer nur von der einzelnen Nation und dem Wert, mit dem diese begabt ist. Denn jedes Volk verkörpert einen besonderen Gedanken, der ein unteilbares Ganzes ist und ihm so angehört, wie es selbst ein unteilbares Ganzes ist und sich angehört. Mit diesem Gedanken ist es geboren worden, mit diesem Gedanken hat es sich als Horde, Stamm, Nation von dem Mutterschoß der Rasse und der Erde losgelöst und in die Geschichte geworfen. Dieser Gedanke ist seine Größe als Volk, ist das, was es von anderen Völkern und deren Größe unterscheidet, ist die Äußerung der ganz bestimmten Absicht, die der Weltgang mit ihm vorhatte.

Wie steht es nun mit dieser Größe um das deutsche Volk? Es hat eine lange und ruhmvolle Geschichte hinter sich; der Verfasser hofft, daß wir noch eine ebenso lange Geschichte vor uns haben; es sei sehr wohl möglich, daß wir erst in der Mitte unserer Entwicklung stehen; denn wir haben seit vielen Jahrhunderten, fast kann man sagen, nach zwei Jahrtausenden, eine geistige, seit einem Menschenalter erst eine starke staatliche Grundlage unter uns, die einen Ausbau all der Werke und Dinge sehr wohl zu tragen vermöchte, die wir in den wechselvollen Geschicken, die wir zu durchlaufen hatten, bereits angelegt haben. Die Hälfte, die wir hinter uns haben, sieht der Verfasser als die unbewußte an; heute aber seien wir in die bewußte eingetreten, und diesen Teil können wir siegend nur durchschreiten, wenn wir bewußte Deutsche sind, die ihr Ziel auf Erden kennen. Um dieses Ziel zu erkennen, müssen wir unsere großen Männer kennen; denn sie vor allem machen die Größe des Volkes aus. Ein Volk zum Bewußtsein seiner selbst zu erziehen, ist deshalb gleichbedeutend mit der Erziehung des Volkes zu seinen großen Männern. Und in diesen wie im Volke ist der Geist doch immer das Wesentliche. Das sollte das deutsche Volk als Geistesvolk wissen. Man spricht heute soviel von den Möglichkeiten künftiger Kriege, man rechnet peinlich die Aussichten heraus, zählt die Heeresstärken, vergleicht die Flottenbestände. Derlei gibt aber niemals den Ausschlag. Gewiß wird ein großes und gut geleitetes Volk für alle Möglichkeiten vorbereitet und gerüstet sein. Aber um was es sich schließlich handelt in kriegerischen Ereignissen, das ist der Geist des betreffenden Volkes, der im Ernstfalle alle papiernen Berechnungen einfach durchstreichen und aus eigener Machtvollkommenheit siegen wird; das ist die Weltanschauung. Ob ein Volk siegen soll, das eine große Weltanschaunng hat, oder eines mit einer kleinen und kleinlichen oder mit einer

entarteten, oder überhaupt keiner, das ist die Hauptfrage. „Nur die Äußerung ist, wie immer auf Erden, irdisch, menschlich, und das ist hier eben kriegerisch. Aber was in der Weltgeschichte schließlich siegt, das ist im letzten Grunde, neben der inneren Nötigung, doch immer nur der treibende Geist, der hinter einem Volke steht und an dessen Größe man seine Größe erkennt."

Diese Grundanschauung liegt dem großen Werke des Verfassers, in dem ein überwältigendes Material verarbeitet ist, zugrunde. Von dieser Grundanschauung aus müssen wir die Titel und die ganze Gruppierung seiner einzelnen Teile und Kapitel beurteilen. Manchmal mag es auf den ersten Blick uns so scheinen, als sei die Auffassung der einzelnen Männer, die vor uns auftreten, einseitig und ihre Gruppierung willkürlich. Aber lesen wir uns erst hinein, dann zwingt uns der Verfasser in seine Bahnen, als hätten wir diese ungezwungen selber erwählt. Und beim Lesen nötigt uns der Verfasser auch hinein in seine Grundstimmung, die in einem stolzen Optimismus besteht d. h. in einem felsenfesten Vertrauen in die Weltmission des deutschen Volkes. Solche Stimmung findet man heutzutage selten, weil die meisten Betrachter unserer Zeit an der Oberfläche mit ihren Augen hängen bleiben und nicht in die Tiefen des Volksgeistes zu schauen wagen, in denen ganz andere Kräfte vorhanden sind als in den Teilen unseres Volkes, die man als die herrschenden Stände bezeichnet. Moellers Werk, das stolzen Optimismus und tapferen Idealismus atmet, ist eine Art von Sonntagsbuch. Und Sonntagsbücher sollten vor allem Eingang in die Schulen finden.

Berlin. A. Matthias.

Griebel, Heinrich, Lehrbuch der Deutschen Geschichte in Verbindung mit der Geschichte Bayerns, vom Beginn des Dreißigjährigen Krieges bis zum Tode Wilhelms I. Für den Unterricht an Mittelschulen. 2. Auflage. Erlangen u. Leipzig 1910. A. Deichertsche Verlagsbuchhandlung Nachf. (Georg Böhme). VIII u. 275 S. 8°. 3,20 M.

Das vorliegende Lehrbuch ist in erster Linie für bayrische Lehrerbildungs-Anstalten bestimmt und faßt den Lehrstoff zusammen, der dort in den beiden oberen Klassen behandelt wird; durch diese Rücksicht auf den Lehrplan erklärt sich auch, daß der Band mit einem Ereignis beginnt, das sonst nicht als Anfang einer größeren Periode zu gelten pflegt, mit dem Beginn des Dreißigjährigen Krieges. Die im Erzählungston gehaltene Darstellung schließt ab mit dem Jahre 1871; die nachfolgende Zeit wird auf $2^1/_2$ Seiten erledigt. Angefügt ist eine Übersicht der bayrischen Geschichte.

Das Buch empfiehlt sich durch guten Vortrag und klare, einfache und wohlgegliederte Darstellung. Öfter sind recht zweckmäßige Zitate in den Text aufgenommen. Erfreulich ist die nationale Haltung; der Verfasser schreibt als guter Bayer und als guter Deutscher. Die Ausführlichkeit geht an manchen Stellen meines Erachtens etwas weit; ich führe einiges an: die Erzählung von den Göttinger Sieben, der Bericht über die Frankfurter Reichsverfassung von 1849, die Darstellung des dänischen Krieges von 1864 und anderes könnte vielleicht gekürzt werden. Die Stellen, an denen man sachlichen Anstoß nehmen müßte, sind nicht häufig: Friedrich Wilhelms I. Bedeutung als des Schöpfers der preußischen Ver

waltung wird nicht gewürdigt; die Darstellung des preußischen Heeres vor 1806 entspricht nicht der heutigen Auffassung; durch Steins Bauernbefreiung wurde kein „unbelastetes Eigentum" geschaffen, auch sein Sturz ist nicht richtig dargestellt; von Rousseau wird man kaum sagen, daß er „Nüchternheit des Empfindens" gefordert habe, überhaupt bedarf wohl die Schilderung der französischen Zustände vor der Revolution der Nachbesserung.

Wichtiger als diese Ausstellungen erscheint mir etwas anderes. Ich glaube, daß die innere Geschichte stärker betont werden müßte, daß die Jahrzehnte nach 1871 nicht vernachlässigt werden dürften, sondern ausführlich dargestellt und durch ein Bild unserer jetzigen politischen Zustände abgeschlossen werden müßten, endlich, was damit zusammenhängt, daß noch planmäßiger, als es im Buch geschieht, darauf hinzuarbeiten ist, dem Schüler das zu bieten, was man heute unter Bürgerkunde zu verstehen pflegt. Es handelt sich doch um die letzten beiden Schuljahre des künftigen Lehrers; er muß ein möglichst klares Bild von unseren jetzigen Verfassungs-, Verwaltungs- und Wirtschaftsverhältnissen mit ins Leben hinausnehmen. Von der wirtschaftlichen Entwicklung unseres Volkes im 19. Jahrhundert findet sich in dem Buche doch recht wenig, vom Welthandel, von Aus- und Einfuhr, von der Entstehung des Arbeiterstandes, vom Sozialismus ist nicht viel die Rede. Von Reichs- und Staatssteuern, von Schutzzoll und Freihandel müßte meines Erachtens ausführlicher die Rede sein. Ebenso meine ich, daß auch die auswärtige Politik der letzten Jahrzehnte eine sorgfältigere Schilderung verdient.

Ich glaube, daß das sicherlich auch jetzt empfehlenswerte Buch wesentlich gewinnen würde, wenn den angeführten Dingen stärkere Beachtung geschenkt würde.

Frankfurt a. M. F. Neubauer.

Königsweisheit des großen Friedrich. Von Leo Loßburg. (Anekdotenbibliothek, XII. Band.) 2. Aufl. VIII u. 286 S. Stuttgart o. J. Robert Lutz. brosch. 2 M., geb. 3 M.

Dieses Buch bildet eine Art von Seitenstück zu dem S. 53 dieses Jahrgangs der Monatschrift erwähnten Sammlung von A. Kannengießer. Dort waren mehr außeramtliche Aussprüche des großen Königs zusammengestellt, hier handelt es sich um eigentliche Begierungsweisheit aus seinen Kabinettsbefehlen, Erlassen und den berühmten köstlichen Randbemerkungen. Dort bekommen wir ein Bild des Menschen in seiner ganzen Weite und in seiner Milde, hier das Bild eines festgeschlossenen und knorrigen Herrschers, der auch einmal als Despot grob dazwischen fahren kann; als aufgeklärter Despot, der inmitten verwerflicher Willkür- und Klassenherrschaft manches verfügen und befehlen muß, was er neute nicht mehr verfügen würde, da die Zeiten andere geworden. Friedrich müssen wir aus seiner Zeit verstehen und aus dem Worte heraus, das man ihm zuschreibt: „Ich bin es müde, über Sklaven zu herrschen". Sklaven regiert man eben anders als freie Bürger.

In einer Zeit, da das politische Leben an langen Reden krankt, ist es besonders erquicklich, wie Friedrich „mit den Leuten nicht soviel Redens und Perorierens macht". Fest und wuchtig sind seine Worte, und wenn er einen Menschen einen

„dummen Kerl" nennt, so können wir überzeugt sein, er war es auch! Denn Friedrich besaß in seiner Menschenkenntnis viel salomonische Weisheit, an der unser Buch reich ist.

Berlin. A. Matthias.

Wolter, Eugen, Französisch in Laut und Schrift, ein Lehrbuch für höhere Schulen. Erster Teil mit einer Münztafel. XVIII u. 288 S. geb. 3 M. Zweiter Teil, XV u. 291 S. geb. 2,40 M. — Grammatik der französischen Sprache. VIII u. 215 S. geb. 1,80 M. Berlin 1910/1911. Weidmannsche Buchhandlung. 8°.

Der erste Teil dieses Lehrbuches erschien im August 1910; im September 1911 ist der zweite Teil und die Grammatik gefolgt; mit einem Übungsbuch für die Oberstufe soll dann im Sommer 1912 der ganze Lehrgang abgeschlossen werden. Das gediegene und wohlgelungene Werk vereinigt in sich in der glücklichsten Weise gründliche Kenntnis der Sprache mit langer Unterrichtserfahrung und sicherer Einsicht in das für die Schule Nötige, Mögliche, Erreichbare. Das Buch lehrt gutes reines modernes Französisch, das sich jedoch, wie der Verfasser mit Recht betont, von jenen Nachlässigkeiten und Inkonsequenzen in der Aussprache und der Wahl der Wendungen freihält, denen man wohl in der zwanglosen Umgangssprache begegnet, die aber nicht in Schulbücher gehören. Die Warnung vor diesem Mißgriffe ist nicht so überflüssig, wie es vielleicht scheint: begegnet man doch in deutschen Schulbüchern immer wieder Redensarten, die vom *boul' Mich'* oder noch anderswoher stammen mögen. Dergleichen Vulgarismen fliegen einem schon bei kurzem Aufenthalte in Paris nur zu schnell ganz von selbst an, und auch dann kann man nur raten, recht sparsamen Gebrauch davon zu machen, wenn man nicht bei der auch im günstigsten Falle noch recht unsicheren Kenntnis der Sprache arge Mißgriffe begehen will. Wie selten hat ein Deutscher das Recht und die Gelegenheit, sich mit einem Franzosen vertraulich zu unterhalten! Und vieles, was der Deutsche wohl noch für *familier* hält, gilt dem Franzosen schon als *populaire* (*peuple* im Gegensatz zu *gens bien élevés* genommen), *vulgaire*, *bas*, *ignoble*, was bekanntlich ein viel schärferes Verwerfungsurteil ausspricht, als man nach der Etymologie des Wortes meinen sollte. Wie echtfranzösisch kommt sich mancher schon vor, wenn er immer *ça* sagt; in den allermeisten Fällen täte er entschieden besser, hübsch deutlich und zweisilbig *cela* zu sprechen.

Die Lesestücke bieten unterhaltenden, abwechslungsreichen Stoff, der mit Vorliebe den verschiedenen Gebieten des heutigen Lebens entnommen ist. Erzählungen, Briefe, Beschreibungen, Gespräche, Prosa, Gedichte wechseln in richtiger Mischung miteinander ab. Reichliche Berücksichtigung haben Frankreichs Geschichte und Landeskunde, seine Sitten und Gebräuche gefunden. Die Stücke sind im ersten Teile leicht und bieten auch im zweiten Teile nur mäßige Schwierigkeiten.

Den deutschen Übungsstücken, die zum Übersetzen ins Französische bestimmt sind, hat der Verfasser mit gutem Bedacht großen Raum bewilligt. Diese Stücke sind in methodischer Hinsicht sehr sorgfältig durchgearbeitet und wohl überlegt. Wenn auch die zusammenhängenden Stücke bei weitem überwiegen, so werden

doch auch Einzelsätze nicht grundsätzlich, etwa einer grauen Theorie zuliebe, gemieden. Diese deutschen Stücke besitzen den großen Vorzug, leicht zu sein, und das ist hier noch weit nötiger als bei den französischen Abschnitten, damit selbst schwächere Schüler die sich ganz allmählich steigernden Schwierigkeiten bewältigen können. Der oft wiederholte Ausspruch, das Übersetzen in die fremde Sprache sei eine Kunst, die die Schule nichts angehe, kann, wenn er überhaupt einen Sinn haben soll, nur die druckfähige Nachschöpfung eines Originaltextes meinen. Sieht man von dieser selbstverständlich ganz außerhalb der Schule liegenden Leistung ab, so ist und bleibt unter den mannigfachen Mitteln, die zu Gebote stehen, um die Schüler im sicheren Gebrauch der Sprache zu festigen und zu fördern, eines der wirksamsten, die regelmäßige und nicht zu seltene sorgfältig vorbereitete oder extemporierte, mündliche oder schriftliche Übertragung geeigneter Texte in die fremde Sprache. Dieses Fundamentalaxioma gründlicher Spracherlernung gilt in gleichem Maße von den neuen Sprachen wie von den alten.

Die Grammatik zeichnet sich durch klare, scharfe Fassung der Regeln aus, sie ist übersichtlich angeordnet und leicht verständlich gehalten, verzichtet dagegen, wie es den Bedürfnissen der Schule entspricht, auf mancherlei Feinheiten und abgelegene Einzelheiten. Die Verständlichkeit der Regeln und damit die Brauchbarkeit des ganzen Werks wird durch treffende reichliche Beispiele außerordentlich erhöht. Die wohlüberlegte Wahl dieser Beispiele verdient uneingeschränktes Lob. Sie bringen nicht hochliterarische, tiefe, abstrakte Gedanken, die dem Schüler nicht verständlich sind, und das um so weniger, als sie aus dem Zusammenhang gerissen sind; sie geraten aber auch nicht in triviale Alltäglichkeit. Vielmehr bietet jedes dieser Beispiele einen leicht verständlichen, in sich abgeschlossenen, interessanten Inhalt. Und solche Beispiele allein können den Zweck erfüllen, dem sie dienen sollen.

Zu rühmen ist endlich die schöne Ausstattung der Bücher das gute Papier, der feste Einband, der sorgfältige, saubere, übersichtliche, korrekte Druck. Druckfehler finden sich auf diesen mehr als 800 Seiten nur ganz vereinzelt, und diese wenigen stören nicht geradezu den Sinn.

Steglitz. Ernst Weber.

Neuendorff, E., Turnen, Spiel und Sport für deutsche Knaben. Berlin 1911. H. Paetel. 143 S. Mit vielen Abbildungen. geb. 1,75 M.

Der Verfasser hat es verstanden, sich in die Gedankenwelt der Jugend zu versetzen. Er knüpft eine so anregende Unterhaltung an, daß man sich nicht gern von ihm trennt. Das Buch liest sich wie ein Jugendroman; es will anregen, enthält dabei aber auch viel Belehrendes. Die Stoffanreihung ist einwandfrei: die natürlichste Betätigung, das Wandern, hat die erste Stelle erhalten; dann folgen die Spiele, die volkstümlichen Übungen usw. Mit dem Titelbilde, Vierergig auf freier Fahrt, stellt sich uns der Verfasser als begeisterter Verehrer des Wassersports dar, und in dem Bilde S. 136, welches dem Wassersportbetriebe in Wannsee entnommen ist, will er diesem seine Hochachtung darbringen. In Einzelheiten findet man einige Ungenauigkeiten. Der erste Ruderverein ist in Rendsburg gegründet; in Ohlau der zweite; nicht umgekehrt. — Die Zahl der Vereine beträgt heute nach

einer Umfrage des Ministeriums weit über 200, darunter solche mit 50, 60 und mehr Mitgliedern. In Wannsee allein rudern gegen 700 Schüler; dazu gesellten sich im letzten Sommer gegen 100 Lehrer!

Gasch, R., Geschichte der Turnkunst. Leipzig 1910. Göschensche Verlagshandlung. 104 S. Mit 17 Abbildungen. geb. 0,80 M.

An turngeschichtlichen Darstellungen fehlt es nicht. Wer zu dem Guten, was uns Euler-Roßow, Angerstein-Kurth, Rühl, Cotta u. a. geboten, noch etwas hinzufügen will, hat keine leichte Aufgabe. Das vor uns liegende Büchlein geht über das, was wir längst wissen, nur wenig hinaus. Das Wort „Turnen" ist begrifflich so begrenzt, wie es vor etwa 20—30 Jahren geschah. Mit solchen Darbietungen ist wenigen gedient!

Berlin-Lichterfelde. H. Wickenhagen.

Frank, Paul, Kleines Tonkünstlerlexikon. Elfte, revidierte und vermehrte Auflage, bearbeitet von Karl Kipke. Leipzig 1910. C. Merseburger. 505 S. geb. 2,50 M.

Das Buch feiert mit dieser Auflage seinen 50. Geburtstag — „ein immerhin bemerkenswertes Zeichen gesunder Lebenskraft" — wie der Herausgeber in seinem Vorworte sagt. Mit Befriedigung dürfen auch wirklich Verlag und Herausgeber auf ihre Arbeit blicken; das haben wir durch eine große Anzahl vorgenommener Stichproben bestätigt gefunden. Unter den Vertretern der Wissenschaft fehlen natürlich Helmholtz und sein berühmter Vorgänger Chladni nicht. Aber schon vor Helmholtz wirkten auch Gesanglehrer in derem Sinne, u. a. vornehmlich Wötzel (1815) und Markwort (1827). Die Anregung, diese Namen nachzutragen, kann für den Herausgeber nicht den Vorwurf einer Versäumnis in sich schließen, da die Schriften dieser Männer bisher versunken und vergessen in Bibliotheken schlummerten. Wir erwähnen sie nur, um des Verlages Streben nach immer weiterer Ausgestaltung seines verdienstvollen Werkes — dessen neueste Auflage wir im übrigen aufs wärmste empfehlen — zu unterstützen.

Berlin. Traugott Heinrich.

IV. Vermischtes.

Die Zeitschrift **„Religion und Geisteskultur"** (Herausgeber Lic. Th. Steinmann, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen, jährlich 4 Hefte, 6 M.), die eben ihren 6. Jahrgang antritt, hat, um ihr Arbeitsfeld genauer abzugrenzen, einen bezeichnenderen Untertitel als den bisherigen auf ihren Umschlag geschrieben. Als „Zeitschrift zur Förderung der Religionsphilosophie und Religionspsychologie" betrachtet sie es als ihre Aufgabe, grundsätzliche Fragen der Religionswissenschaft, der Religionsphilosophie und der Religionspsychologie zu behandeln, in Darstellungen, die auf wissenschaftlicher Höhe stehen und zugleich den Vorzug haben, auch dem Gebildeten, der der Wissenschaft folgen möchte, ohne sich in Spezialstudien einlassen zu können, verständlich zu sein. (Damit ist sie gegenwärtig das einzige Organ, das sich diesen Gebieten ausschließlich zuwendet, denn das „Archiv für Religionswissenschaft" pflegt lediglich die detaillierte Einzelforschung, und die theologisch-systematischen Zeitschriften behandeln in der Hauptsache spezifisch theologische Fragen.)

Aus dem Inhalt des ersten Heftes sei der Beitrag Prof. Edv. Lehmanns hervorgehoben, der „Die Stellung der Religionsgeschichte im ganzen der Religionsphilosophie" behandelt. Lic. Dunkmann beschäftigt sich mit der heute viel diskutierten Frage: Wie kann das Christentum geschichtliche und zugleich absolute Religion sein? In eine sehr fruchtbare Auseinandersetzung mit Prof. Wendlands Buch über den Wunderglauben tritt mit einem großen Aufsatz Lic. Th. Steinmann hervor. Weitere Beiträge beschäftigen sich mit J. Böhmer, dem Propheten der deutsch-evangelischen Innerlichkeit und mit dem Glauben und Wirklichkeitssinn im Alten Testament. Die religionsgeschichtliche, exegetische und dogmatische Arbeit der Gegenwart wird in der Form von Berichten verfolgt.

Die **Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung** versendet soeben ihren neuesten Tätigkeitsbericht. Wir entnehmen daraus die folgenden Angaben, die für weitere Kreise, insbesondere für Lehrer, Schulleiter und Vereinsvorstände von Interesse sind: 1. Die Vereinigung hat durch eine Rundfrage an die deutschen Staatsregierungen festzustellen versucht, was bisher in Deutschland von seiten der Schulverwaltungen in der Richtung staatsbürgerlicher Unterweisung geschieht. Die von den deutschen Staatsregierungen eingelaufenen Auskünfte sollen in einer zusammenfassenden Darstellung bekannt gegeben werden. 2. Die Vereinigung hat auf ihre Kosten sachkundige Männer zu Studienreisen ins Ausland gesandt, um die dort vorhandenen staatsbürgerlichen Erziehungseinrichtungen zu erforschen. Bisher liegen drei solcher Auslandsuntersuchungen vor: über die Schweiz, Holland und Dänemark. Eine Arbeit über Frankreich ist in Vorbereitung. 3. Die Vereinigung wird in diesem Jahre ein Literaturverzeichnis zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung

veröffentlichen. 4. Bemerkenswert sind neben den Auslandsuntersuchungen die methodischen Schriften zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung, welche die Möglichkeiten untersuchen, die heute in höheren Schulen, Volks- und Fortbildungsschulen und Lehrerseminaren für die Berücksichtigung staatsbürgerlicher Unterweisung gegeben sind. Eine kleine Lehrprobe: Rosenthal, „Unser täglich Brot" dürfte besonders für Volks- und Fortbildungsschullehrer anregend sein. 5. Die Vereinigung veranstaltet von Januar 1912 ab im Charlottenburger Rathaus „Politische Abende", die der freien Aussprache von Männern und Frauen aller Parteirichtungen über wichtige Fragen des öffentlichen Lebens dienen. 6. Eine in Vorbereitung befindliche Vortragsvermittlungsstelle soll an Vereine aller Richtungen Vorträge aus dem Gesamtgebiet der Staatswissenschaften und über die Methodik der staatsbürgerlichen Erziehung vermitteln. 7. Von Januar 1912 ab gibt die Vereinigung „Mitteilungen" heraus, in denen über die neuesten Erscheinungen auf dem Arbeitsgebiet der Gesellschaft laufend berichtet wird. Die Vereinigung hält streng an den Grundsatz parteipolitischer und konfessioneller Neutralität fest. — Satzungen und Werbematerial versendet die Geschäftsstelle der Vereinigung (Charlottenburg, Giesebrechtstraße 19) auf Wunsch kostenlos.

Der **Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts** hält in diesem Jahre in der Pfingstwoche vom 27. bis 30. Mai seine Hauptversammlung in Halle a. S. ab. Während die letzten drei Versammlungen in Freiburg i. Br., Posen und Münster stattfanden, ist diesmal ein mehr in der Mitte des Reiches gelegener Ort gewählt worden, der auch wegen seiner bequemen Bahnverbindungen als sehr günstig zu bezeichnen ist. Zu gleicher Zeit tagt auch in Halle die Versammlung deutscher Zoologen. Unter dem Vorsitz von Herrn Geh. Rat Prof. Dr. Wangerin hat sich bereits ein Ortsausschuß zur Erledigung der nötigen Vorarbeiten gebildet, und es haben auch schon eine große Reihe von Universitätslehrern und Schulmännern Vorträge zugesagt. Wir nennen: Dr. Bungers, Thema vorbehalten. Geh. Rat Prof. Dr. Dorn, Über Radioaktivität; Prof. Grimsehl, Physikalischer Experimentalvortrag; Prof. Dr. Karsten, Vortrag im botanischen Garten; Prof. Dr. Krüger, Psychologisches Thema; Dr. W. Lietzmann, Über einheitliche Bezeichnungsweisen in der Elementarmathematik; Prof. Dr. Löwenhardt, Der chemische Unterricht in den Oberklassen; Dr. Möhle, Mathematischer Unterricht an höheren Mädchenschulen; Prof. Dr. Oels, Biologisches Thema; Prof. Dr. K. Schmidt, Über elektrische Wellen in der drahtlosen Telegraphie; Dr. Schoenichen, Lichtbildervortrag: Biomechanische Modelle; Dir. Dr. Schotten, Die Tätigkeit der IMUK; Prof. Schrader, Synthetische und analytische Behandlung der Kegelschnitte; Prof. Dr. Scupin, Anleitung zu geologischen Beobachtungen im Freien; Prof. Dr. Spies, Physikalischer Experimentalvortrag; Prof. Dr. Walther, Lichtbildervortrag: Die algonkischen Urwüsten; Prof. Dr. Vorländer, Chemischer Experimentalvortrag. Ferner sind außer interessanten Besichtigungen von wissenschaftlichen und industriellen Einrichtungen bei genügender Beteiligung auch Fortbildungskurse in Aussicht genommen.

V. Sprechsaal.

Erwiderung.

(v. Kleist, Prinz von Homburg II, 2, 85.)

Auch bei der S. 127 gegebenen Erklärung des Herrn Prof. Dr. Grünwald bleiben beide Anstöße bestehen, daß der Dichter ein ganz allgemeines Kriegsgesetz ein märkisches nennt und von zehn Geboten spricht, was doch nur berechtigt wäre, wenn es wirklich zehn festbestimmte märkische Kriegsartikel gegeben hätte, und selbst dann erwartete man eher „der du das erste Kriegsgesetz nicht kennst", sie werden doch nicht alle von der Subordination gehandelt haben, sondern auch von Tapferkeit, Pünktlichkeit und anderen Pflichten. Der Prinz ist es, der den Gehorsam versagt und sich außerdem gegen die militärische Disziplin vergeht, wenn er sich an dem Offizier tätlich vergreift, indem er ihn zurückstößt — mit den Händen! — und ihm Schwert und Gürtel abreißt; der Offizier dagegen, welcher dem mehrfach eingeschärften Befehl des Kurfürsten, nicht eher anzugreifen, als bis ein ausdrücklicher Befehl dazu überbracht werde, Geltung zu verschaffen sucht, vergeht sich nicht gegen die Subordination.

Herford i. W. Ernst Meyer.

1. Shakespeare, König Heinrich VI. Teil 1, Aufzug 1, Szene 1 meldet der Bote: Paris, Guisors, Poitiers sind ganz dahin. —
Wer kann über Guisors oder, wie Delius schreibt, Guysors Auskunft geben?

2. Aus deutschen Lesebüchern, herausgegeben von Dietlein-Polack. III. Bd.[2], S. 32: In welchen Zügen gleicht Bertran de Born dem Dichter Simonides, der sich durch seinen Gesang aus den Händen der Räuber befreite? — Worauf gründet sich diese Behauptung?

3. Heineccius, Fundamenta stili cultioris. L. 1736 S. 69: *Delio natatore opus est ad solvenda illius* (d. i. Lipsii) *acnigmata.* Münchener Allgemeine Zeitung (vom 12. 4. 1902, Beilage No. 84 S. 81): Er (d. i. Kuno Fischer) ist der delische Taucher, dessen es hier (die Philosophie Hegels wieder in Aufnahme zu bringen und zu erklären) bedarf. Diogenes Laertius II, 5 No. 7 § 22 und IX, 1 No. 7 § 12 sagt Sokrates von einer Schrift des Heraklit, die ihm Euripides zur Begutachtung übergeben hatte: Was ich verstanden habe, ist trefflich, ich glaube aber auch, das, was ich nicht verstanden habe, übrigens Δηλίου γέ τινος δεῖται κολυμβητοῦ. Wohlrab zu ἡ Γλαύκου τέχνη Plato. Phaedo cap. 58, 108 d: Von

allem, dessen Auffassung und Ausführung viel Scharfsinn und Einsicht erforderte, sagte man sprichwörtlich, es gehöre die Kunst des Glaucus (des Schutzpatrons der Fischer und Taucher) dazu. Über diesen Glaucus, nach dem ein Ort Γλαύκου πήδημα genannt wurde und der dem Aeschylus Stoff zu einem Drama gegeben hat, vergleiche noch Pausanias, descriptio Graeciae, IX, 22. 754 (298 ed. Sylburg). — Wo findet man Näheres über diesen delischen Taucher?

4. Das Aneroidbarometer, auch Feder- oder Dosenbarometer genannt, wurde zuerst 1847 von dem Engländer Vidi konstruiert; Bourdon verfertigte bald darauf ein ähnliches Metallbarometer, und später verbesserten Naudet und Hulot dieses Instrument Vidis, welches nun als baromètre holostérique (d. i. ganz starr, ohne Flüssigkeit) weite Verbreitung fand. — In den Lehrbüchern der Physik wird der Name abgeleitet von νηρός feucht und α privativum, so auch von Littré im Anhang zum Dictionnaire S. 2571 und Webster, Complete Dictionary. London 1889. Ich halte diese Ableitung für unrichtig. Erstens kommt das Wort νηρός in der klassischen Gräzität gar nicht vor (es soll sich in einer Schrift des Arztes Xenocrates finden), so daß es ganz unwahrscheinlich ist, daß der Erfinder auf dieses Wort sollte verfallen sein. Zweitens bleibt bei dieser Abteilung die Endung id (εἶδος) völlig unberücksichtigt, diese ist aber den Mathematikern ganz geläufig, vgl. Ellipsoid = ellipsengestalteter Körper, Cissoide = epheugestaltete Linie u. v. a. Ich meine, das Wort muß abgeleitet werden von ἀνήρ Mann und εἶδος Gestalt und bedeutet manngestaltetes Barometer. Sollte nicht die ursprüngliche Form eines solchen Aneroidbarometers in England noch existieren, durch welche meine Deutung Bestätigung oder Widerlegung fände? In dem Programm der Realschule zu Wasselnheim (Unterelsaß) 1889, No. 504 S. 15 liest man: „baromètre anaéroide, meist baromètre métallique (de Bourdon) genannt.“ Der Verfasser will es also von ἀήρ Luft ableiten. Diese Namensänderung scheint aber willkürlich von ihm vorgenommen zu sein; sie kann als eine Verbesserung nicht gelten; denn abgesehen davon, daß auch bei ihr die Endung id nicht zur Geltung kommt, würde sie den Unterschied mit dem Quecksilberbarometer gar nicht hervorheben, bei dem ja auch der luftleere Raum ein wesentlicher Faktor ist.

Herford i. W. Ernst Meyer.

I. Abhandlungen.

Wilhelm Münchs letztes Buch.*)

Wir schulden dem Verfasser und der Verlagsbuchhandlung Dank für die Herausgabe dieser neuen Sammlung von Aufsätzen. Münch ist uns schon vertraut durch die früheren Sammlungen, von denen die „Vermischten Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen" bereits in zweiter Auflage vorliegen. Manche von den jetzt in einem neuen Bande zusammengestellten 18 Arbeiten (denen noch ein Anhang „Gelegentliche Betrachtungen" beigefügt ist) werden auch, da sie schon in Zeitschriften veröffentlicht waren, manchem bekannt und von ihm mit freudiger Zustimmung gelesen sein. Nun freuen wir uns, daß auch diese so zerstreuten und zum Teil wenig zugänglichen Aufsätze uns hier zusammen geboten werden, dazu noch vermehrt durch einige neue, bisher noch ungedruckte wertvolle Beiträge. Viele der Arbeiten sind mehr für eine pädagogisch-philologische Leserschaft bestimmt, manche, mehr allgemein kulturellen Inhalts, für ein weiteres Publikum, und so konnten sie zusammengefaßt werden unter dem Titel: „Zum deutschen Kultur- und Bildungsleben."

Schon in älteren Jahren, der unmittelbaren Beziehung zur Schule längst entrückt, blickt der Verfasser in abgeklärter Lebens- und Berufsauffassung gleichsam von hoher Warte herab auf die Entwicklung und den Stand unserer Kultur und Jugendbildung. Viel Wohlbekanntes und Anerkanntes ist zusammengestellt, aber mit tiefgehender psychologischer, physiologischer und logischer Beobachtung, Scheidung und Begründung. Manche Betrachtungen sollen nur eine Beleuchtung der Wirklichkeit bedeuten, „eine Beleuchtung mit dem schlichten Kerzenlicht der Empirie". Der Verfasser versetzt sich gern in eine vergangene Periode seines Lebens zurück, „mit Inspektionsrechten, aber auch mit viel Gelegenheit geistiger Anregung". „Erinnerungsbilder", sagt er, „vermögen sich in größerer Deutlichkeit vor dem Blick zu gruppieren, als sie der unmittelbaren Wahrnehmung eigen war". Überall werden wir gefesselt durch feinsinnige, oft mit einem herzgewinnenden Humor gewürzte, in schöne Form gekleidete Entwicklungen, und wir bekommen mehr als ein bloßes Wissen: auch reichen Gewinn für Herz und Gemüt, denn Liebe und Gerechtigkeit verbinden sich bei ihm in

*) Münch, Wilhelm, Zum deutschen Kultur- und Bildungsleben. Fünfte Sammlung vermischter Aufsätze. Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. VI u. 338 S. geh. 6,50 M., geb. 7,50 M.

schöner Harmonie, mag er nun seine Beobachtungen über Kulturfortschritt und Gegenwart, die Lebensalter, das Glück der Kindheit oder die Seele der Reichshauptstadt mitteilen, worin er uns an den trefflichen Riehl erinnert, oder seine Gedanken über Wortkunde und die gegenseitige Annäherung oder Entfernung der Kultursprachen, worin er unserem Rud. Hildebrand gleicht, oder in seinem eigensten Gebiet, der Pädagogik, uns reiche und tiefgehende Erklärung und Belehrung geben (so über Schule und Eigenart der Schüler, Unterricht und Interesse, Universität und höhere Schule, die Pädagogik unter den Universitätswissenschaften, die Vorbildung der Lehrer neuerer Sprachen und den lebendigen Sprachunterricht in diesen usw.). Ein überreicher Inhalt; und dabei ist vieles nur angedeutet, was nicht zu weiterer Ausführung gekommen ist, zu manchem nur eine Anregung gegeben, Probleme mitgeteilt (zu S. 328) und S. 316 noch über ein Dutzend Fragen, die nicht beantwortet werden, aber der Beantwortung wert sind, aufgezählt.

Aus den Stellen voll kostbaren Humors hebe ich just (um dies von M. gern gebrauchte Wörtchen hier auch einmal anzuwenden) die eine, S. 227, heraus über die jetzige jüngere Frauenwelt und ihre Bismarck-Handschrift. Viele goldene Regeln enthält das Buch für Lehrer und Laien, treffende Bilder und Vergleiche, sentenziöse Gedanken und unter den „Gelegentlichen Betrachtungen" schöne Sentenzen. Ich teile eine solche Stelle (S. 330) mit. „Läßt sich die oft schroffe persönliche Polemik deutscher Gelehrten durch den Hinweis rechtfertigen, daß nur der sie ganz erfüllende Eifer um die Wahrheit dabei über alle persönliche Rücksicht obsiege? Ach, die Wahrheit ist viel zu wenig grobschlächtig, als daß sie in dieser Weise ihre Sache geführt sehen möchte. Sie ist von zartem, stillem, empfindlichem Wesen, ist eine Muhme der Gerechtigkeit, die auch ihrerseits nur mit feinem Tritt und Griff zu finden und zu fassen ist." In einer stillen „Stunde der Kontemplation" versenken wir uns mit ihm in den „Geist der Zeit", eine Betrachtung über den „Haß der Elemente" und die Dezemberbetrachtung „Dem Licht entgegen", und wir kehren davon zurück innerlich reicher und besser. Wie schön ist der Schluß der letztgenannten Betrachtung! „Ehedem wirkte der Weihnachtsbaum in der trauten Familienstube mit dem stillen Glanz seiner Wachslichtchen wie das Herüberleuchten aus einer Feen- und Märchenwelt. Man hat seinen Lichtglanz sehr gesteigert, und man stellt nun gern gigantische Tannenbäume auf in Vereinssälen, vor Massenversammlungen, in Wirtshäusern. Aus dem Stillen ist Lautes geworden, aus dem Traulichen Imponierendes. Vergrößerung ist hier immer in Gefahr, zugleich Aushöhlung zu bedeuten. Die Wachslichter waren und bleiben doch das Schönere, so wie Liebe und Treue und Echtheit und Herzensfriede das Kostbarere bleiben gegenüber allem Festrausch und Geistesglanz und Ruhmesstreben, und wie in dem Wert der Einzelleben der eigentliche Wert der Nation begriffen ist. Und wenn es sein muß, kann sich an der Wachskerze auch mächtiges Feuer entzünden, Feuer, das in die Weite glüht und ins Große wirkt. Aus stiller Wärme mag begeisterte Tatkraft werden. Ist es nicht schon einmal so bei uns gewesen, vor nun hundert Jahren? Möchten wir dem Geschlechte von damals nicht allzu unähnlich geworden sein. Wenn wir nicht solchen Lichtes in uns ermangeln, können wir unsere Wege schreiten, auch dem Dunkel entgegen" (S. 326).

Mindestens jede Lehrerbibliothek nehme das Buch in ihren Bestand auf, man sorge auch in pädagogischen Seminarien dafür, daß die angehenden Lehrer sich mit dem Inhalt vertraut machen und des reichen Segens, den es ihnen bieten kann, teilhaftig werden, um so für ihren Beruf als „nationale Erzieher, Hüter und in gewissem Maße Bürgen der Zukunft der Nation" (S. 191) immer vertiefter, klarer, besser, wärmer und vollkommener zu werden.

Cassel. Fr. Heußner.

Rückblick auf Wilhelm Münchs sonstiges Schaffen.

Die vorstehende Besprechung war niedergeschrieben kurz vor dem Dahinscheiden Wilhelm Münchs, der uns am 25. März durch den Tod entrissen ist; es ist mir ein Bedürfnis, noch einige schlichte Worte des Gedenkens an Münch und sein reiches Schaffen hinzuzufügen. Denn mit ihm ist ein Freund und Berater der pädagogischen Welt heimgegangen, den wir noch lange schmerzlich vermissen werden, weil sein feines Urteil, das von der Höhe des Lebens kam, in den Unruhen und alltäglichen Sorgen des Daseins immer etwas Beruhigendes und Sonntägliches an sich trug. Das letzte Buch trägt einen den ganzen Mann charakterisierenden Titel: „Zum deutschen Kultur- und Bildungsleben", wie auch schon sein vorletztes Werk (erschienen bei Beck in München 1909), das „Kultur und Erziehung" sich betitelte. Gegenwartskultur und Erziehung, Gegenwartskultur und Bildung; das waren die beiden Pole, um welche Münchs Gedankenwelt sich drehte. Münch war Schulmann und Weltmann zugleich. Die Probleme, die er stellte, sie erwuchsen aus dem Unterricht und verbanden sich mit Fragen der Erziehung, der Bildung und der Kultur unseres Volkes. Und die Gedanken über Kultur der Gegenwart, über Menschenbildung und Erziehung wurden angewandt auf Unterrichtsfragen und erhoben diese auf höhere Zinnen aus der Niederung der Schulstube hinaus. Dieser größeren Weite des Blicks und der großzügigen Betrachtung der Dinge wuchs Münch ganz allmählich zu. Sein erstes Buch, die vermischten Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen (1888 erschienen bei Gaertner, Berlin, später in die Weidmannsche Buchhandlung übergegangen, 2. Auflage 1896), bewegten sich noch mehr im Gebiete des Unterrichts und zwar der Muttersprache sowie der neueren Fremdsprachen. Auch die neuen pädagogischen Beiträge (Gaertner, Berlin 1893) und seine Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts in dem großen Baumeisterschen Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre (Beck, München 1898) hielten sich in den Grenzen des Unterrichts und der Schule; doch gingen die Gedanken der „Nachlese" in den pädagogischen Beiträgen schon philosophierend in die weite Welt und unter die Menschen jenseits der Schulmauern. Und mit dem Buche Menschenart und Jugendbildung (Berlin 1900, Gaertner und Weidmannsche Buchhandlung), stand er schon ganz auf dem Boden, auf dem er sich in seinem letzten Buch so gewandt, so gerecht, so voll von Geist und schönem Humor innerhalb und außerhalb der Schule bewegt.

Sein Hauptwerk war und bleibt in Zukunft das Buch „Geist des Lehramts" (1903, Georg Reimer, in 2. Auflage 1905), ein Buch reich an Inhalt und fein und

eigenartig in seiner Form. Dieses Buch gleicht einem stattlichen Baume, dessen zwei mächtige Stämme „Erziehung" und „Unterricht" darstellen, dessen Äste und Verästelungen sich vielgestaltig weit dehnen in Welt und Menschenleben hinaus; und jedes Blatt ist lebenskräftig und zeigt seine besondere Schönheiten, die sorgsamster Prüfung standhalten.

Neben seinem Hauptwerk steht die „Zukunftspädagogik" als eine beachtenswerte Erscheinung da (Berlin 1904, Georg Reimer; in 2. Auflage 1908). In diesem Buche, das den Nebentitel trug „Utopien, Ideale und Möglichkeiten", hielt Münch gleichsam Parade ab über die Reformer und Zukunftspädagogen beiderlei Geschlechts, über maßlose und maßvolle von Ellen Key bis Rudolf Lehmann. Der Inhalt aller Schriften (auch das gar nicht Lesenswerte hatte Münch gelesen) wurde mit großer Objektivität wiedergegeben und Kritik mit der Münch eigenen Zurückhaltung geübt. An positiven Vorschlägen fehlte es in der ersten Auflage; die zweite brachte Münchs eigenes Programm, das von reicher Erfahrung und weiser Maßhaltung zeugt. — Einen ähnlichen Gang wie in der Zukunftspädagogik vollzog Münch in seinem Buche von der Fürstenerziehung (München 1909, Beck), indem er sich mit großer Geduld durch den Wust von Gedanken, die von den ältesten bis in die neuen Zeiten abgelagert waren, durcharbeitete und die Spreu von dem Weizen zu sondern suchte, wobei dann die Ernte kaum der Mühe wert sich zeigte.

Neben diesen größeren Werken hat Münch dann noch kleinere Werke geschrieben wie „Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart" (Berlin 1906, Alexander Duncker) und Jean Paul, der Verfasser der Levana (Berlin 1907, Reuther & Reichard).

Durch alle diese Werke, die großen wie die kleinen, zog sich viel philosophisches und poetisches Rankenwerk, das Münch hier und da auch wohl als Nachlese oder „gelegentliche Betrachtungen" anfügte; dieses gelegentliche Nebenwerk ist ganz besonders erquicklich, weil hier der Künstler und geistreiche Mann uns persönlich recht nahe tritt durch das, was er auf seinem Lebenswege hier und dort erfahren und erlebt. Köstliche Gaben, die für die Familie feine Kost bieten; Sonntagsbücher, die nach der Arbeit zur Ruhe einladen und zur Erholung dienende Lektüre: Es sind das die „Gestalten am Wege" (Berlin, deutsche Bücherei, Bd. 42), „Die Leute von ehedem" (Leipzig 1908, Amelang), die „Seltsamen Alltagsmenschen" (München 1910, Beck), „Allerlei Menschliches" (Berlin, deutsche Bücherei, Bd. 37) und schließlich — last not least — die köstlichen Anmerkungen zum Texte des Lebens (Berlin 1904, Weidmannsche Buchhandlung), in denen sich das volle Leben widerspiegelt, wie es Münch gelebt. Der Buchtext, dem sie dienen sollen, ist wirklich gehaltvoll und reich und vieldeutig. Dieser Buchtext ist jetzt geschlossen.

Wie Münch daran gedacht, sagt er uns in der letzten Anmerkung in seinem Buche Kultur und Erziehung: „Wir spielen auf einer grünen Wiese, die von einer Dornenhecke umzäunt wird. Und wir wissen, daß wir eines Tages durch diese Hecke hindurchmüssen, hinaus in ein dunkles Land. Mitunter führt unser Spiel uns der Hecke nah, oder auch ein wenig in sie hinein, aber oft fühlen wir uns weit von ihr entfernt, sehen sie nicht und vergessen beinahe, daß sie da ist. Dann kommt plötzlich von außen eine gewaltige Hand, faßt uns und zerrt uns durch die Dornen hindurch, manchen an einer besonders dichten Stelle, so daß

es lange währt und die Stacheln ihm bitter wehe tun, einige da, wo es undicht ist oder eine Lücke gelassen scheint, so daß sie leicht und schmerzlos hindurchgezogen werden auf die andere Seite. Und jedesmal, wenn der Griff der furchtbaren Hand einen aus unserer Mitte erfaßt, erschrecken wir und klagen. Aber dann spielen wir auf unserer gemeinsamen großen Wiese weiter." Wilhelm Münch ist nun auch nicht mehr unter den Spielenden. Er ist schmerzlos hindurchgezogen durch die Dornenhecke in das dunkle Land des Todes.

Berlin. A. Matthias.

Soll die Homerkritik abdanken?

In den Neuen Jahrbüchern 1912, S. 98—111, hat Cauer einen Aufsatz unter der Überschrift: „Soll die Homerkritik abdanken?" veröffentlicht. Dieser enthält weder eine klare Bestimmung dessen, was der Verfasser unter Homerkritik versteht, noch gibt er eine deutliche Antwort auf die aufgeworfene Frage, sondern er beschäftigt sich nur mit meinem Buche „Die Ilias als Dichtung" (s. diese Monatschrift S. 110—111), von dessen Inhalt er ein Bild entwirft, das ich nicht wiedererkenne. Bevor wir darauf eingehen, wollen wir das von Cauer Versäumte hier nachholen, da die Beantwortung der Frage ebenso im Interesse der Wissenschaft wie der Homererklärung in der Schule liegt. Unter Homerkritik hat man die längste Zeit des vorigen Jahrhunderts das Aufspüren von Widersprüchen und Unebenheiten der Darstellung, von seltenen Worten und Formen, von verschiedenen Auffassungen in bezug auf religiöse, geschichtliche und geographische Verhältnisse u. ä. verstanden. Diese Kritik sah in den homerischen Gedichten nicht Kunstwerke, sondern Erzeugnisse eines überaus plumpen und geschmacklosen Menschen, dem man Ehrentitel wie 'Flickpoet', 'Bearbeiter', 'Redaktor' u. a. gab. Diese kleinliche Kritik hat sich nicht auf Homer beschränkt, wie ich „Ilias" S. 112—113 gezeigt habe, sondern auch andere Dichter, z. B. Sophokles und Horaz, haben in gleicher Weise darunter gelitten. Sie hat dem Ansehen der deutschen Philologie im Auslande, das sich an diesen Untersuchungen fast gar nicht beteiligt hat, nicht wenig geschadet; das Wort „*critique allemande*" hat im Auslande etwa denselben Klang wie vor 25 Jahren auf industriellem Gebiete das „*made in Germany*".

Mindestens ebenso großen Schaden hat diese Kritik für die Erklärung Homers in der Schule veranlaßt. Es sind mir in der Tat von gebildeten Männern die härtesten Urteile gerade über den Homerunterricht, den sie empfangen haben, ausgesprochen worden. Wo soll auch Begeisterung für einen Unterricht herkommen, wenn man die Dichtung für ein elendes Machwerk hält? Ja, läge die Sache wirklich so, dann müßten wir es geradezu für eine Versündigung an unserer Jugend ansehen, wenn man auf den Gymnasien vier Jahre und auf den Realanstalten mehrere Monate einem Dichter widmete, der diesen Namen gar nicht verdiente, in dessen Werk wenig Gold neben viel Schlacke und wertlosem Metall zu finden wäre. Ein solcher Unterricht könnte nur Unheil stiften, da er die Schüler geradezu irre werden ließe an dem Kunstverstande des kunstsinnigsten Volkes des Altertums, das diese Dichtungen für vollendete Kunstwerke ansah und dem Dichter eine Bedeutung gegeben hat wie keinem zweiten.

Der Schaden, den diese Kritik angerichtet hat, ist klar. Sind die Ergebnisse derart, daß sie den Schaden aufwiegen und angenommen werden müssen? Ich habe seit nunmehr 40 Jahren alle wesentlichen Schriften zur 'Homerischen Frage' gelesen und seit länger als 30 Jahren in regelmäßigen Jahresberichten die neu erscheinenden besprochen, auch verschiedene kleinere Beiträge dazu geliefert. Ich darf mir also wohl ein Urteil gestatten. Für dieses Urteil sind folgende Punkte bestimmend gewesen. Einmal befremdete es mich, daß die Ergebnisse der streng wissenschaftlichen Untersuchungen, namentlich Kirchhoffs, jedem natürlichen und künstlerischen Empfinden widersprachen — so wurde ich irre an der Richtigkeit der Grundsätze, auf denen diese Kritik aufgebaut war (s. „Ilias" S. 93—95). Mehr noch forderte zum Widerspruch heraus das gewaltsame, willkürliche Verfahren dieser Kritik. Statt objektiv den Tatbestand, das Vorkommen älterer und jüngerer Anschauungen, älterer und jüngerer sprachlicher Formen festzustellen, verfuhr diese Kritik so, als ob schon erwiesen wäre, daß ältere und jüngere Gesänge in der Ilias und Odyssee vereinigt seien, und änderte nun entweder gewaltsam den Text oder verwarf an sich untadelige Versreihen, wenn diese ihrem Prinzip widerstrebten. Wenn aber in jüngeren Teilen des Gedichtes ältere Vorstellungen sich fanden, so griff sie zu dem Auskunftsmittel: der Dichter „archaisiere". Dabei stimmten die Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungen durchaus nicht überein (s. „Ilias" S. 21). Besonders führte der aus „Wiederholungen" erschlossene Beweis zu ganz entgegengesetzten Ergebnissen, und es zeigte sich nicht selten, daß recht beweiskräftige Stellen 'zufällig' von dem einen oder den anderen übersehen, daß Zahlen ungenau oder durch ein falsches Verfahren gewonnen oder von anderen ohne jede Nachprüfung übernommen waren. Gegen eine solche unwissenschaftliche Kritik habe ich zuerst in der Abhandlung „Die Bedeutung der Wiederholungen für die Homerische Frage" (Festschrift d. Französ. Gymn. 1890) Einspruch erhoben und dann immer wieder in den Jahresberichten auf das Fehlerhafte und Unbefriedigende dieses Verfahrens hingewiesen. Aber ich stand allein oder fast allein, und die Anhänger der herrschenden Kritik haben, wie es in solchen Fällen gewöhnlich geschieht, meine Einwände, die schwer zu widerlegen waren (über die beiden Versuche, die gemacht sind, s. „Ilias" S. 43—44), einfach unbeachtet gelassen. Erst in den letzten Jahren habe ich kräftige Unterstützung gefunden bei J. A. Scott, der in einer Reihe kleinerer Aufsätze mehrere für ganz sicher gehaltene Ergebnisse des „sprachlichen" Beweises nachgeprüft und dabei in geradezu verblüffender Weise und ganz in Übereinstimmung mit meinen Untersuchungen das Fehlerhafte und Irreführende dieser Methode nachgewiesen hat. Es sei mir gestattet, hier nur ein bezeichnendes Beispiel anzuführen, das ich schon „Ilias" S. 19—20 erwähnt habe. Cauer (GF² S. 392—393) führt aus, daß abstraktes Denken der homerischen Zeit noch fern lag, und schließt die Betrachtung nach Anführung einzelner Beispiele mit den Worten: „Wenn wir an solchen Stellen zu empfinden glauben, wie das Bedürfnis nach einem abstrakten Substantivum sich meldet, so dürfen wir vermuten, daß in dieser Beziehung innerhalb der beiden Epen ein Fortschritt erkennbar sein werde. Und das trifft zu. M. Croiset (Hist. de la litt. grecque I [1887] p. 389) hat beobachtet, daß von den Substantiven auf — ίη, — σύνη und — τύς die Ilias 39, die Odyssee 81 hat. Dies Verhältnis von

1: 2 überrascht — aber es beruht zunächst auf einem gemeinen Rechenfehler, den Croiset selbst schon in der 2. Auflage (1898 S. 368) verbessert hat. Croiset hat nämlich bei den Substantiven auf — σύνη, den zahlreichsten, die der Ilias und Odyssee gemeinsamen nur der Odyssee, nicht aber auch der Ilias zugerechnet". Geschieht das, was nötig ist, so steigen die Substantiva in der Ilias auf 58, das Verhältnis wird also ungefähr wie 3 : 4. Aber auch dies Verhältnis entspricht nicht dem wahren Sachverhalt. Denn aus Gehrings Index homericus hat Scott festgestellt, daß Croiset die abstrakten Substantiva sowohl auf — σύνη wie auf — ίη für die Ilias zu gering angegeben hat. Eine genaue Zählung ergibt 79 (nicht 58), d. h. sie sind in beiden Epen fast gleich; an dem geringen Unterschied kann leicht der Inhalt schuld sein.*)

Andere Beispiele mit dem gleichen Erfolge, daß eine gründliche Nachprüfung die sichersten Beweise hinfällig macht, habe ich „Ilias" S. 345—347 und Jahresb. 1910 S. 361—368 angeführt. Andere wird der Jahresb. 1912 bringen. Denn nicht nur Scott, sondern auch M. Stawell (Homer and the Iliad, London 1909) ist mir zu Hilfe gekommen und hat lange für gesichert gehaltene Ergebnisse erschüttert; ebenso hat A. Shewan, The Odyssean books of the Iliad 1910 (The classical Quaterly S. 73—79) an einem anderen Beispiel diesen Nachweis geführt. So sind allmählich auch andere Homerforscher meiner Ansicht beigetreten (s. Jahresb. 1910 S. 368).

Genau so willkürlich ist die Kritik in der Ausnutzung der verschiedenen 'Kulturstufen' verfahren, die zweifellos in der Ilias und Odyssee zum Ausdruck kommen. Ich habe darüber Ilias S. 72—81 gesprochen, und Cauer stimmt mir in der Bekämpfung der falschen Methode dieser Kritik bei und muß es tun, da er selbst wiederholt in der Besprechung solcher Schriften das Verkehrte dieser Methode betont hat. So erklärt er a. a. O. S. 100: „Daß ein Beweis für das Alter eines Gesanges, eines unserer 2 × 24 Gesänge, sich schlechthin aus der Bewaffnung oder irgend einem anderen kulturgeschichtlichen Merkmal nicht herleiten läßt, wie Rothe wiederholt erinnert (S. 79, 82, 90), wird ihm heute wohl jeder zugeben"; und S. 101: „So naiv wird doch wohl heute niemand mehr sein, daß er um der einleitenden Formel willen (Π, 233), die aus Nordgriechenland stammt, das ganze Gebet des Achilles (Π, 233—248), in dem der Zwist mit Agamemnon vorausgesetzt wird, für ein sicher

---

*) Hier gleich ein Beispiel, mit welcher Geschicklichkeit Cauer Sinn und Form meiner Worte in seiner Besprechung zu ändern versteht, um mir Vorwürfe machen zu können. Ich habe in der Freude über diese und ähnliche Nachweise Scotts, die meine Ansicht bestätigten und mir erst beim Schreiben meines Buches bekannt wurden, zu „Il." S. 21 die Anmerkung gemacht: „Daraus erhellt auch, daß ich Jahresb. 1909, S. 226 berechtigt war, den Ergebnissen Wittes (Sing. u. Plural, Leipzig 1907) gegenüber sehr mißtrauisch zu sein, da ich sie im einzelnen nicht nachprüfen konnte und sie auffallend von anderen „Ergebnissen" abweichen. Es müßte z. B. danach das „ganz späte" ω auf einer Stufe stehen mit Ζ oder Ψ." Was macht Cauer daraus? Er schreibt a. a. O., S. 99: „Kurt Witte erwähnt er in einer Anmerkung, doch nur um zu erklären, daß er sich für berechtigt halte, dessen Ergebnissen gegenüber sehr mißtrauisch zu sein: 'da ich sie im einzelnen nicht nachprüfen konnte, und sie auffallend von anderen Ergebnissen abweichen'. So leicht wird Rothe mit dem Beweise fertig, daß von fortgesetzter Analyse der Sprache für eine Abstufung der Schichten im Epos nichts zu erwarten sei." Jeder Zusatz ist für einen unbefangenen Leser überflüssig.

ältestes Stück der Ilias halten wird." Wenn Cauer aber fortfährt: „Nur diesen Irrtum trifft Rothes Abwehr (S. 85), nicht den ernsten Forschersinn, der, wie Erwin Rohde es vermocht hat, den Spuren älteren Glaubens und veralteten Gebrauchs bei Homer nachgeht", so habe ich völlig in Übereinstimmung mit Cauer die Berechtigung, ja den Wert dieser Kritik ausdrücklich anerkannt (S. 113) und nur ihre Grenzen näher bestimmt (S. 354): „Wir finden in der Ilias wie in der Odyssee zahlreiche 'Rudimente' sowohl älterer Vorstellungen wie älterer sprachlicher und metrischer Formen. Diesen nachzugehen und sie zu erklären, wird noch lange Gegenstand der Untersuchung und Forschung sein; aber diese wird nur dann in den richtigen Bahnen wandeln, wenn sie dabei völlig absieht von der sogenannten höheren Kritik und nur rein objektiv den Tatbestand feststellt"; dazu führe ich einige Beispiele an, wie es zu geschehen hat. Wer diese Bemerkung mit den eben angeführten Sätzen Cauers vergleicht, wird zugeben, daß kaum ein merklicher Unterschied in der Beurteilung dieser Untersuchungen besteht.

Wie ist es nun verständlich, daß Cauer mit den härtesten Ausdrücken meine Ansicht angreift, mir 'kritischen Nihilismus' (S. 105) vorwirft, obwohl ich gerade in dem ganzen Buche, besonders aber in dem Abschnitt S. 92—110, eine sichere Grundlage für die Kritik habe gewinnen und nicht zerstören, wie der Nihilismus es tut, sondern aufbauen wollen, daß er ferner meine Ansicht falsch wiedergibt,*) ja, mir Vorstellungen unterschiebt, die ich gerade entschieden bekämpfe? Meine Darstellung kann kaum schuld an Cauers Mißverständnis sein; denn mit seltener Einstimmigkeit hat die öffentlich wie private Kritik des Inlandes wie Auslandes die Klarheit meiner Darstellung anerkannt (z. B. „was dieses Werk besonders auszeichnet, ist, daß es für jeden Laien absolut verständlich ist", oder: „was noch besondere lobende Erwähnung an dem Rotheschen Buche verdient, ist die überall verständliche, von keiner Stubengelehrtheit getrübte, lebensfrische Sprache", und A. Shewan schreibt: *the book is written in a clear and simple style that distinguishes it from many German treatises on Homeric matters*). Die Anerkennung gilt der Sache; denn ἁπλοῦς ὁ μῦθος τῆς ἀληθείας ἔφυ. Für diese hat Cauer kein Verständnis. Dies erklärt alles: Cauer hat eine ganz unklare, unfaßbare Vorstellung von der Eigenheit der homerischen Gedichte. Seine Gedanken sind so sehr auf das Einzelne gerichtet, daß er den Blick auf das Ganze völlig verloren hat. Er verwechselt fortwährend — und er hat dabei viele Gesinnungsgenossen — das Material, die Bausteine, aus denen der Meister den kunstvollen Bau aufgeführt hat, mit dem Kunstwerk, ja mit dem Meister selbst. Denn er schreibt in einem langen, schwer verständlichen Satze (S. 108—109): „Von den ältesten Göttermythen an, von denen der ἱερὸς γάμος, Poseidons Meerfahrt noch Zeugnis geben, von der in Thessalien erwachsenen Sage, daß die Himmlischen auf dem Olymp ihre Wohnung haben,

*) Ich habe am 8. März eine 'Berichtigung' der sieben schwersten Fälle von Entstellung an die Redaktion der Jahrbücher eingesandt mit der Bitte, sie im nächsten (April-) Heft zu veröffentlichen, weil ich glaubte, daß ich dies auf Grund des Preßgesetzes verlangen könne. Die Redaktion aber hat mir leider erklärt, daß die nächsten Hefte mit Stoff besetzt seien, sie aber 'vielleicht' im Sommer den Aufsatz bringen werde. Bis dahin erscheint vielleicht auch mein neuer Jahresbericht, in dem ich die Frage eingehend behandeln werde.

von den dort entstandenen Liedern . . . weiter zu einem rein menschlichen Heldengesange usw.: das ist alles 'H o m e r'. Damit tut Cauer zweifellos unserem Sprachgefühl Zwang an, das in Homer einen wirklichen Menschen, nicht die Entwicklung der griechischen Götter- und Heldensage, nicht den epischen Gesang selbst sieht; ja der Relativsatz, den Cauer auf 'Homer' folgen läßt, wirft seine eigene Deutung um und nähert sich unserer Auffassung in den Worten: „von dem allen findet sich in mannigfaltig verschlungenen Zügen . . . ein wunderbares Gemisch in den beiden großen Werken die seinen Namen tragen". Diese Werke aber sollen, wenn ich Cauer recht verstehe, gewissermaßen mit der Zeit von selbst entstanden sein, ganz wie andere Kritiker große Schönheiten in den Gedichten von selbst entstehen lassen. Denn Cauer schreibt (S. 101): „Etwas anderes wollen wir auch bei Homer nicht, als Ursprung und Gang der Überlieferung aufsuchen, durch welche zeitlich und räumlich geschiedene Elemente zu Bestandteilen einer einheitlich anmutenden Dichtung geworden sind." Wenn ich Cauer richtig verstehe, so sieht er in den homerischen Gedichten Gebilde, die ähnlich nirgends in der Weltliteratur existieren. Zwar finden wir in unzweifelhaft einheitlichen Werken — ich habe „Ilias" S. 82—85 mehrere Beispiele aus älterer und neuerer Zeit angeführt — religiöse und andere Vorstellungen vereinigt, die aus ganz verschiedenen, oft weit auseinanderliegenden Zeiten stammen, aber immer ist es e i n D i c h t e r, der das Kunstwerk geschaffen, der diese verschiedenen Vorstellungen nur als Bausteine seines Werkes benutzt hat — und diese bestimmte dichterische Persönlichkeit ist mir bei fortgesetzter und vertiefter Beschäftigung mit Homer auch aus seinen Werken mit immer klareren Zügen hervorgetreten, und ich habe ein ganz individuelles Bild von ihm, „Ilias" S. 119—141, zu entwerfen versucht.

Andererseits führte mich der deutsche Unterricht in den oberen Klassen dazu, tiefere Einblicke in die Werkstatt unserer Klassiker zu tun und aus ihren Gesprächen und Briefen Aufschluß über die Entstehung ihrer Meisterwerke zu erhalten; ich fand zu meiner eigenen Überraschung, daß „unter dem Zwange der Komposition", um einen Ausdruck A. Römers zu gebrauchen, sie Widersprüche und Unebenheiten nicht vermieden, ja sich ihrer voll bewußt gewesen waren, aber sie zugelassen hatten, „um eine höhere Schönheit zu erreichen". Dadurch fiel für mich Licht auf die Komposition der homerischen Gedichte; eine große Anzahl Anstöße der Dichtung, die von der Kritik aufgedeckt sind, erklärte sich auf diese Weise durchaus einfach und natürlich. Ich habe meine Gedanken darüber in einem Programm (1894) auseinandergesetzt und seitdem immer wieder in den Jahresberichten auf andere Fälle hingewiesen. Seitdem sind schon mehrere vortreffliche Arbeiten über die 'Technik' in den homerischen Gesängen erschienen, welche uns ein tieferes Verständnis homerischer Kunst gebracht haben. Zweifellos gehören auch solche Untersuchungen zur 'Homerkritik', und es ist ein Mangel des Cauerschen Aufsatzes, daß er unter 'Homerkritik' allein die 'auflösende' oder 'negative' versteht — die Engländer sprechen von '*dissecters*' und die Franzosen neuerdings auch von '*dissecteurs*' — und nicht auch die 'ästhetische' oder 'positive' bei der Frage: „Soll die Homerkritik abdanken?" behandelt.

Damit komme ich zum schwersten Vorwurf, den ich gegen Cauer wegen der Besprechung meines Buches erheben muß. Mein Buch ist veranlaßt worden durch

die seit Veröffentlichung meines Programms immer wieder an mich gerichteten Aufforderungen von Kollegen, die Homer zu erklären hatten, einmal die ganze Ilias und Odyssee so zu behandeln, wie in jenem Programm und in meinen Jahresberichten einzelne Stellen erklärt waren. Ich bin sehr zögernd an die Aufgabe gegangen; denn ich war mir über ihre Schwierigkeit vollkommen klar. Aber meine Mühe, und sie ist nicht gering gewesen, ist reichlich belohnt worden durch die Anerkennung, ja, den warmen Dank, den meine Arbeit gerade in den Kreisen gefunden hat, die ich bei der Abfassung in erster Linie im Auge hatte. Ich kann die Leser dieser Monatschrift auf die Besprechung E. Grünwalds (S. 110—111 dieses Jahrganges) hinweisen, mit der im wesentlichen die bisher erschienenen (18) öffentlichen Kritiken des In- und Auslandes übereinstimmen, selbst solche, die Einsprüche erheben gegen meine Stellung zu der herrschenden Homerkritik, wie z. B. Hennings Berl. phil. Wochenschrift 1911, Sp. 449—450. Von den vielen Zuschriften aber, die ich zum Teil von mir ganz unbekannten Fachgenossen erhalten habe, will ich — man möge es mir nicht übel deuten — wenigstens eine Stelle anführen, weil sie am schärfsten den Punkt bezeichnet, auf den ich den höchsten Wert gelegt habe. Die Stelle stammt aus dem Briefe eines Gymnasialdirektors, den ich bis dahin, wie ich ausdrücklich bemerken muß, nicht kannte: „Ihr vortreffliches Buch 'Die Ilias als Dichtung' habe ich nicht nur selbst mit größtem Interesse gelesen, sondern auch mit bestem Erfolge im Unterrichte verwertet. Ich bin ihnen für diese schöne Gabe aufrichtig dankbar . . . . (ich) sehe bei der Schulinterpretation, daß den Primanern die Ilias jetzt, wo sie überall auf Zweck und Kunstmittel des einen großen Dichters hingewiesen werden, ein ganz anderes Interesse erregt als früher, wo sie auf Widersprüche und Unebenheiten hingewiesen wurden." Das ist wirklich der schönste Lohn meiner Arbeit.

Wie verhält sich dazu Cauer? Von dem Hauptinhalt meines Buches, von dem eben bezeichneten, von allen anderen erkannten Zweck — schweigt er vollständig, ja noch schlimmer, er stellt mich geradezu auf den vorwolffischen Standpunkt (S. 109 Mitte, ich komme darauf im Jahresb. zurück), obwohl ich in meinem ganzen Buche gerade die kritiklose Würdigung Homers bekämpfe und namentlich im Anschluß an Jacob Grimm davor warne, in Homer einen 'Idealdichter' zu sehen, den es nie gegeben habe; endlich aber faßt Cauer sein Urteil über mein Buch (S. 102—103) so zusammen: „Rothe rechnet sie (die κόλος μάχη) nicht nur nicht zu den jüngsten, sondern zu den älteren Teilen der Ilias, vor Π, wahrscheinlich auch vor Λ gedichtet (S. 226 f.). Wer so urteilt, in diesem und manchem ähnlichen Falle, stellt sich eigentlich außerhalb der Wissenschaft. Trotzdem könnte er . . . nicht nur die Einzelerklärung fördern, sondern auch, für solche Leser, die sich ungestört an dem Kunstwerk erfreuen wollen, eine gerundete und wohltuende Gesamtanschauung bieten. Aber dieses Zweite jedenfalls hat Rothe nicht erreicht." Man dürfte leicht in dem 'jedenfalls' des letzten Satzes einen hohen Grad von Anmaßung finden; es handelt sich doch hier um ein rein subjektives Urteil, und da darf doch Cauer nur für sich, nicht aber für alle sprechen. Tatsächlich steht auch dieses Urteil in auffallendem Gegensatze zu allen Urteilen, die über das Buch ausgesprochen sind. Es wird nicht nur in der öffentlichen Kritik, sondern auch in Zuschriften besonders hervorgehoben,

daß es eine „Freude ist, das Buch zu lesen", selbst von Ausländern. So nennt es Miß Stawell (Journ. of Hellen. Stud. 1911 p. 126): „*most delightful and instructive*", und Musée belge 1911 p. 186—187 sagt A. Grégoire: „*Encore un livre qui satisfera les admirateurs d'Homère, ceux que gênent dans leurs jouissances esthétiques . . . les témérités impertinentes des diascevastes modernes . . . On ressent beaucoup de plaisir à lire le livre de M. Rothe.*" Cauer hat nicht selten in seinen Kritiken darüber gespottet, daß, je unsicherer eine Sache sei, um so zuversichtlicher die Worte von Homerforschern („bekanntlich", „sicher ist") seien. Sollte er nicht hier mit seinem 'jedenfalls' sich in gleicher Lage befinden?

Wenn mit diesem Urteil Cauer so ziemlich allein stehen dürfte, so liegt die Sache anders mit dem Vorwurf der 'Unwissenschaftlichkeit'. Cauer spricht hier zunächst das Urteil Mülders über die 'Unitarier' nach (vgl. Jahresb. 1907, S. 294 u. ff.), und zweifellos hat er noch eine ganze Zahl Gesinnungsgenossen, die die Krone philologischer 'Wissenschaft' nur im Aufstellen kühner Vermutungen (*'témérités impertinentes'*) sehen und sie durch fünf oder noch mehr Gründe zu stützen suchen, um durch die Zahl zu wirken, da jeder einzelne anfechtbar ist ('10 schlechte Gründe', pflegte Moritz Haupt zu sagen, 'machen noch lange keinen wirklichen'). Indes zu denken gibt doch zunächst die Ansicht A. van Genneps, der (Mercure de France 1912 p. 154) am Schluß einer in jeder Beziehung zustimmenden Besprechung meines Buches bemerkt: „*Il serait bon d'en publier une traduction française pour les professeurs de nos lycées et les etudiants de nos universités.* (v. G. hat selbst ein Buch La question d'Homère Paris 1909 herausgegeben!) *Ils verraient que la vraie science allemande* (so!) *n'est nullement caractérisée par l'abus de l'érudition, l'horreur des idées générales et la lour deur du raisonnement. Ces défauts se rencontrent, certes, aussi dans la science en Allemagne . . . mais ils ne sont pas germaniques . . .; ils sont la transposition à la science moderne des procédés scolastiques, eux-mêmes d'origine orientale, et plus précisément palestinienne.*" Der Artikel ist Anfang März dieses Jahres erschienen, Cauers Kritik im Februar; es wäre interessant zu wissen, ob er eine Antwort auf Cauers vernichtendes Urteil sein sollte. Die Ansicht über die 'wahre deutsche Wissenschaft' ist bezeichnend; sie rief mir ein Urteil zurück, das ein von mir hochgeschätzter Mann mir als ersten Eindruck meines Buches schrieb: „Ihr Buch ist eine Tat, sie war notwendig, wenn nicht die deutsche Wissenschaft durch die Behandlung der 'Homerischen Frage' im Auslande um alles Ansehen kommen sollte."

Und wie sieht denn sonst das Urteil über die Wissenschaftlichkeit meines Buches aus? Ich will nur einige Männer anführen, die Cauer, selbst in seiner jetzigen Stellung, wird anerkennen müssen. Ein deutscher Universitätsprofessor, Drerup in München, den ich persönlich bis dahin nicht kannte, hat die letzte entscheidende Anregung zur Abfassung des Buches gegeben und nach dem Erscheinen mir seine freudige Zustimmung ausgesprochen. Gewidmet ist das Buch Vahlen, dem Nestor unter den deutschen Philologen, und er hat die Widmung nicht nur angenommen, sondern, nachdem er das Buch gelesen, mir ausdrücklich erklärt, daß er 'die von mir angewandte Methode der Untersuchung für wissenschaftlich allein berechtigt halte' — und das ist nicht wunderbar, da ich ja wirklich nur seine Grundsätze der Kritik (ich bin sein Schüler) angewandt habe. J. van Leeuwen,

Professor an der altberühmten Universität Leiden, bringt mir am Schluß einer äußerst liebenswürdigen Besprechung (Museum 1911, p. 323) *'een eeresaluut'* für meinen mutigen Kampf dar und fährt dann fort: *'Zijn uitnemend werk was inderdaad waardig aan den grijzen Vahlen als eeregave te worden opgedragen op diens tachtigsten verjaardag'*. J. A. Scott, Professor an der Northwestern Universität (Evanstone) in N.-Amerika schließt seine unbedingt zustimmende Rezension mit den Worten (The class. Weekly 1911, p. 134—135): *'he has written a safe guide for all Homeric students. In my judgment this is the best fruit of Homeric scholarship and no other book on Homer is so indispensable.'* Endlich bemerkt Nic. Festa, Professor an der Universität Rom, am Anfange des Aufsatzes *Dalla 'questione omerica' al poeta Omero* (La Cultura 1911, No. 10): „Carl Rothe, Die Ilias als Dichtung, *è l'opera più ragguardevole di questi ultimi tempi intorno alla questione omerica.*" Es wäre schlimm um die Wissenschaft bestellt, wenn ihre Hauptvertreter so über die Arbeit eines Mannes urteilten, der, wie Cauer schreibt, sich „eigentlich außerhalb der Wissenschaft stellt". Doch nun Schluß.

Ich habe Cauer stets hochgeschätzt, ja zeitweilig geglaubt, ihm etwas näher zu stehen, da wir beide gleichzeitig zu den Füßen unseres Meisters Kirchhoff gesessen haben und seit dieser Zeit durch unsere Homerarbeiten in einer gewissen Verbindung geblieben sind; aber er wird es mir nicht übel nehmen, daß ich trotz seiner hohen Stellung sein Urteil über mein Buch sehr niedrig einschätze und den Ton seiner Worte ebenso unbegreiflich finde wie die Entstellung des Sinnes, ja des Wortlautes meiner Ausführung. Denn es kennt wohl keiner besser als Cauer meine und ich seine Ansicht.

Friedenau. Carl Rothe.

Der Unterricht in der älteren deutschen Geschichte im Dienste der staatsbürgerlichen Erziehung.*)

Die Ansicht, es fehle dem deutschen Volke noch sehr an der nötigen staatsbürgerlichen Erziehung, verbreitet sich in immer weitere Kreise; Politiker aller Parteien sind darüber einig. Ich möchte jedenfalls nicht wie Gymnasialdirektor Prahl in Prenzlau in einem lesenswerten Aufsatz der „Preußischen Jahrbücher"**) die staatsbürgerliche Erziehung kurzweg für eine „Zeitphrase" erklären. Sein Satz: „Die Angst vor der Sozialdemokratie ist die Mutter der staatsbürgerlichen Erziehung" scheint mir einseitig; er trifft allenfalls für die ersten Anfänge der Bewegung, die auf Einführung einer besseren Heranbildung der Jugend in jener Richtung abzielt, zu; indessen hat sich jene Bewegung denn doch seitdem wesentlich vertieft und erweitert.

Wie ich über die prinzipiellen Fragen denke, habe ich in einem Aufsatz der „Monatschrift für höhere Schulen"***) dargetan, auf den ich im wesentlichen verweisen

---

*) Vortrag, gehalten auf der 51. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Posen 1911.

**) „Staatsbürgerliche Erziehung und die Schule." April 1911. S. 1—14.

***) „Staatsbürgerliche Erziehung und Bürgerkunde." März-Aprilheft. 1911. S. 141—153.

muß. Danach besteht die bessere staatsbürgerliche Erziehung, deren das deutsche Volk bei den schweren seine Zukunft bedrohenden Gefahren dringend bedarf, nicht nur in der Verbreitung besserer Kenntnisse und tieferer Einsicht in diese Gefahren, sondern auch, und zwar noch viel mehr, in der Erweckung lebhafteren Interesses und Pflichtgefühls gegenüber den staatsbürgerlichen Aufgaben. Man darf den Einfluß der Schulen hierauf nicht überschätzen; doch haben sie, namentlich auch die höheren, immerhin in beiden Richtungen noch mehr zu leisten, als sie schon immer geleistet haben. Ein Mittel zu diesem Zwecke ist die Unterweisung in der sogenannten „Bürgerkunde", die meist ganz vorwiegend als Kenntnis der rechtlichen, besonders staatsrechtlichen, und der nationalökonomischen Grundbegriffe und Haupttatsachen aufgefaßt wird; richtiger wäre es, den Begriff universeller zu fassen: Bürgerkunde ist die Kenntnis alles dessen, was ein Staatsbürger von den Lebensfragen seines Volkes wissen sollte und müßte. Die Einführung der Bürgerkunde in dem üblichen Sinne ist weder erforderlich noch wünschenswert, auch nicht die Ansetzung besonderer Lehrstunden für sie; doch könnte vielleicht die Vermehrung der Geschichtstunden in Oberprima um e i n e in Erwägung gezogen werden, für die etwa eine Gesangstunde fortfallen könnte. Denn wenn auch sämtliche Lehrfächer dem Zwecke der staatsbürgerlichen Erziehung dienstbar zu machen sind, so doch in erster Linie der Unterricht in der Geschichte.

Ich freue mich, mich in den allgemeinen Grundfragen in Übereinstimmung mit Prahl, mit H. Wolf, mit Fr. Neubauer, vor allem auch mit A. Matthias zu befinden.

Als Grundirrtum bezeichnet z. B. Prahl mit Recht den, „bloßes Wissen müsse auf die Gesinnung wirken" (S. 4). „Beibringen von Kenntnissen ist niemals Erziehung; ein Unterricht in der Bürgerkunde ist noch keine Erziehung zum Staatsbürger" (S. 6). H. Wolf weist im Vorwort seines beachtenswerten Buches „Angewandte Geschichte"*) mit Recht „die wunderbare Auffassung" zurück, „die Schule müsse die jungen Leute in a l l e Einzelheiten unserer Heeres-, Verwaltungs-, Gerichts-, Polizei- und Schulorganisation, in das Finanzwesen und die Sozialgesetze usw. einführen. Das würde eine unerträgliche Überbürdung sein, dazu unglaublich langweilig. Soll denn für das spätere Leben nichts zum Lernen übrig bleiben?" (Vorwort S. V, Anmerkung.) Der Titel seines Werkes soll bedeuten, daß überall mit Bewußtsein Gegenwart und Vergangenheit in Verbindung gebracht wird . . . „Vor allem müssen wir den Mut haben, für die wichtigen Fragen u n s e r e r Zeit aus der Vergangenheit zu lernen, Folgerungen und Forderungen zu ziehen." Dies versucht Wolf in der universellen Weise, auf die ich den größten Wert lege.

Aus den Darlegungen von A. Matthias in der „Internationalen Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik"**) möchte ich hier besonders die vielfach immer noch nicht genug beachtete scharfe Unterscheidung der Worte „Bürgerkunde" und „staatsbürgerliche Erziehung" hervorheben. „Bei Bürgerkunde handelt es sich um ein Wissen . . . Die staatsbürgerliche Erziehung ist ein viel

*) Prof. Dr. Heinrich Wolf „Angewandte Geschichte. Eine Erziehung zum politischen Denken und Wollen". Leipzig 1910.

**) „Bürgerkunde und staatsbürgerliche Erziehung." 5. Jahrgang. 1911. No. 1, 2, 3.

weiterer Begriff; sie ist Charakter- und Willensbildung . . ., Schärfung des sozialen und nationalen Gewissens . . ." Die Schule hat, „damit Bürgerkunde nicht zu Spießbürgerkunde werde, jenes Wissen vom Staat, das der Bürgerkunde gilt, umzusetzen in ethische Werte, die das Gewissen schärfen, den Willen kräftigen und den Mut festigen" (S. 86). Es gilt, „die großen Männer und die großen Ideen der Vergangenheit als die besten treibenden Kräfte aller Bürgertugenden darzustellen". Die Einführung einer systematischen Bürgerkunde nach Lehrbüchern, wie in Frankreich Paul Berts *„L'instruction civique à l'école"* „brächte ödeste Langeweile oder oberflächliche Phrasenmacherei" (S. 83).

Ob es wünschenswert und möglich wäre, dem Geschichtsunterricht für seine neue Aufgabe eine größere Stundenzahl einzuräumen?

Die meisten, die sich zu dieser Frage geäußert haben, sind, soweit ich sehe, nicht dieser Meinung. Ich stimme mit diesen darin überein, daß weder ein wissenschaftliches Lehrfach zugunsten des Geschichtsunterrichts verkürzt, noch die Zahl der Schulstunden erhöht werden sollte, halte aber, wie schon erwähnt, die Frage für erwägenswert, ob es nicht anginge, die Zahl der Geschichtstunden in Oberprima um eine zu vermehren, wogegen etwa eine Gesangstunde in dieser Klasse ausfiele; man würde dann das recht umfangreiche Pensum der Unterprima entlasten können, indem man etwa die Reformationsgeschichte, ganz oder von 1555 an, nach Oberprima hinübernähme und so mehr Zeit für die ältere deutsche Geschichte gewönne, während doch auch die neuere noch etwas eingehender behandelt werden könnte. Ein so sachkundiger Beurteiler wie Friedrich Neubauer*) beantwortet die Frage, ob der Geschichtsunterricht, so wie er heute, wenigstens in Preußen, organisiert ist, alles das leisten könne, was zu wünschen wäre, mit einem entschiedenen Nein. Schon jetzt könne das Lehrfach nur mit Mühe das Pensum bewältigen; kaum ein anderes Lehrfach müsse so mit der Minute rechnen, so alle Nerven anspannen; eine neue Belastung — durch systematische Zusammenfassung des bürgerkundlichen Lehrstoffes am Schluß des Kursus, wie er sie vorschlägt — könne der Unterricht der Oberprima „kaum ertragen" (S. 29). Die von Neubauer empfohlenen Mittel der Abhilfe, wie z. B. eine Änderung des Verfahrens bei der Reifeprüfung, würden nach ihm selbst nur „einigermaßen der jetzigen Not abhelfen". — In der Tat, die Not ist groß und zwingt, auf Hilfe zu denken!

In welcher Weise können nun die drei Perioden, in die man herkömmlich die Geschichte einteilt, im Unterricht dem Zwecke der staatsbürgerlichen Erziehung dienstbar gemacht werden?

Wie die historischen Grundbegriffe bei den einfacheren Verhältnissen der antiken Welt den Schülern, schon in Quarta, besonders leicht klar gemacht werden können und daher die alte Geschichte besonders fruchtbar für jenen Zweck gemacht werden kann, ist oft, besonders gut von Oskar Jäger, dargelegt worden. Die neuere und neueste deutsche, besonders die brandenburgisch-preußische Geschichte steht uns so nahe und wir leben so in ihren Ergebnissen, daß es verhältnismäßig leicht ist, Interesse und Verständnis für sie bei den Schülern zu erwecken und die An-

*) „Die höheren Schulen und die staatsbürgerliche Erziehung." 1911

wendung auf die Gegenwart zu finden; weniger günstig scheint es um die ältere deutsche Geschichte zu stehen. „Das griechische und römische Altertum tritt" — wie sich Matthias ausdrückt — „in den Vordergrund, weil gerade dort eine Propädeutik der Bürgerkunde ist, wie sie nicht besser erfunden werden könnte, wenn sie nicht vorhanden wäre; das Mittelalter tritt zurück, und erst die neuere Zeit bietet wieder reichere Erträgnisse für staatskundliche Anregungen und Belehrungen" (a. a. O., S. 23).

In der Tat ist dem modernen Menschen nicht nur die neueste Zeit, in der er selbst lebt und in die die Erinnerung an seine nächsten Vorfahren zurückführt, und die „neuere Zeit" in dem üblichen Sinne des Wortes, sondern auch die Zeit des klassischen Altertums in wichtigen Beziehungen leichter verständlich, liegt ihm innerlich näher, als die dazwischen liegende Zeit. Zwar haben wir in dem deutschen Bauernstande, wo er sich noch unberührt erhalten hat, noch einen hochwichtigen Rest des alten deutschen Menschentums lebend um uns; dennoch wird es dem heutigen Gebildeten — dem protestantischen vielleicht noch mehr als dem der römischen Kirche angehörigen — überaus schwer, sich in die Zustände, namentlich die seelischen Zustände, des deutschen heidnischen Altertums, und vielleicht noch schwerer, sich in die des christlich gewordenen deutschen Mittelalters hinein zu versetzen. Mönchswesen und Rittertum, die beiden historischen Gebilde, in denen sich der Geist des Mittelalters nach den beiden Richtungen der asketischen Weltverneinung und der freudigen Weltbejahung am eigentümlichsten und großartigsten verkörpert hat, sind uns fremdartiger und weniger verständlich nicht nur als die uns umgebenden geschichtlichen Gestaltungen, sondern auch als die des griechischen und römischen Altertums.

Andererseits aber beruht ja unser heutiges Volkstum auf dem früheren und sind unsere heutigen Zustände, wie tief auch der Bruch mit der Vergangenheit einschneidet, ohne Einsicht in jenes gar nicht zu verstehen. Selbst das Lehnswesen des Mittelalters, das uns so seltsam anmutet, lebt noch in immerhin nicht ganz unbeträchtlichen Resten fort; die Entwicklung des modernen Staates, erst der absoluten, dann der konstitutionellen Monarchie, läßt sich nur auf dem Hintergrund des Feudalstaates, aus dem er herausgeführt hat, begreifen. Und wer wollte sich von den kirchlichen Verhältnissen der Gegenwart eine angemessene Vorstellung bilden ohne genauere Kenntnis der mittelalterlichen Kirche? Aber auch noch in allen möglichen anderen Beziehungen weist die ältere deutsche Geschichte auf die moderne hin und begründet die Einsicht in sie ein tieferes Verständnis für die neuere Zeit. Wenn also auch das Mittelalter zurücktritt, so scheint mir doch, als ob es keineswegs arm sei an Erträgnissen für staatskundliche Anregungen und Belehrungen.

Ich verstehe unter der älteren deutschen Geschichte, über deren Ergiebigkeit für die staatsbürgerliche Erziehung ich zu sprechen beabsichtige, den ganzen Zeitraum von der germanischen Urzeit bis zum Ende des Dreißigjährigen Krieges, also das deutsche Altertum, das deutsche Mittelalter und den ersten Abschnitt der sogenannten „Neueren Geschichte". Prinzipiell mag das „Mittelalter" in Deutschland und anderswo mit dem Auftreten Luthers gegen die Universalkirche zu Ende sein, tatsächlich endet es doch eigentlich erst mit dem Jahre 1648. In dem

grauenvollen großen Kriege ist das alte Deutschland zugrunde gegangen; nach ihm beginnt das neue.

Die methodische Forderung, die heute für die Behandlung aller Geschichtsperioden im Unterricht gilt, alles, was nur von antiquarischem Interesse ist, auszuschalten, um für die staatsbürgerlichen Unterweisungen mehr Zeit zu gewinnen, gilt in besonderem Maße für jenen Zeitabschnitt. Freilich ist, was für die eine deutsche Landschaft nur antiquarischen Wert hat, vielleicht für eine andere von erheblicher Bedeutung. Wer z. B. in Thüringen wohnt, interessiert sich für die Wartburg und alles, was Sage und Geschichte vom eisernen Landgrafen, vom Sängerkrieg und der heiligen Elisabeth, von Albrecht dem Unartigen und seiner Fehde mit seinen Söhnen erzählt, lebhaft, während diese Dinge, soweit sie nicht etwa durch die deutsche Kunst geweiht sind, für die Bewohner anderer Gegenden nur antiquarischen Wert haben. Jedenfalls müssen wir Älteren, die wir in unserer Jugend Giesebrechts „Geschichte der deutschen Kaiserzeit" mit heißem Bemühen studiert haben, uns daran gewöhnen, mit unbarmherzigem Messer sehr Vieles aus dem Pensum auszuschneiden, dessen Kenntnis uns wohl früher unumgänglich schien. Die Persönlichkeiten der späteren deutschen Karolinger z. B. seit Ludwig dem Frommen sind meist für uns so schattenhaft, daß es kaum noch lohnt, ihre Regierungszahlen zu lernen. Gleiches gilt von den Namen der deutschen Herzöge, die sich gegen Otto den Großen verschwuren, überhaupt von unzähligen Namen und Einzelzügen aus Fehden und Kriegen der deutschen Kaiserzeit. Die besten neueren Lehrbücher, wie z. B. die von Brettschneider und Neubauer, haben in dieser Hinsicht einen guten Anfang gemacht, werden freilich fortab auch noch manches ausmerzen müssen.*) Gute Winke gibt in dieser Beziehung die „Deutsche Geschichte" von Einhart.**) Das Buch enthält mancherlei Irrtümliches in Einzelheiten, auch dürfte der „alldeutsche" Standpunkt des Verfassers nicht jedem sympathisch sein, aber es ist jedenfalls der große Zug, der Sinn für das Wesentlichste, der durch die Darstellung geht, zu rühmen. Gleiche Anerkennung gebührt dem schon oben erwähnten Werke von Heinrich Wolf „Angewandte Geschichte". Es gilt, die großen Hauptgesichtspunkte, die eine praktische Anwendung auf die Gegenwart enthalten, recht herauszuarbeiten und den Schülern so einzuprägen, daß sie ihnen in Fleisch und Blut übergehen.

Ich muß mich bei der Kürze der Zeit, die mir zur Verfügung steht, darauf beschränken, eine Anzahl solcher wichtiger Gesichtspunkte, die vielleicht zum Teil noch nicht allgemein die wünschenswerte Berücksichtigung im Unterrichte finden, andeutungsweise hervorzuheben.

Schon der erste Zusammenstoß der Germanen mit den Römern, die Kimbernschlacht bei Noreja, bietet Gelegenheit, auf eine der schätzenswertesten Eigentümlichkeiten deutscher Art aufmerksam zu machen, den *„furor teutonicus"*. Diese „deutsche Wut", die uns zu befallen pflegt, wenn wir durch tückische Hinterlist

*) Übrigens führt Neubauer in seiner Schrift „Die höheren Schulen und die staatsbürgerliche Erziehung" 1911 treffend aus, daß man dabei doch auch nicht zu weit gehen darf, ohne das Interesse am Unterricht zu vermindern, und daß durch Streichungen im Lehrstoff allein die Zeit, die nötig wäre, kaum gewonnen werden kann. (S. 26—28.)

**) Leipzig. 1909. 2. Auflage. 426 Seiten.

oder freche Nichtachtung aus unserm Gleichmut aufgescheucht werden, zeigt, daß wir trotz aller angeborenen Gutmütigkeit eins der leidenschaftlichsten Völker sind, und wie albern das früher übliche Zerrbild des „deutschen Michels" mit der Zipfelmütze ist. Die letzte gewaltige Entladung der „deutschen Wut", die unseren Feinden durch alle Jahrhunderte hindurch furchtbar gewesen ist, fand 1870 gegen Frankreich statt; dies sollte sofort erwähnt werden.

Das planlose Hin- und Herziehen der Kimbern und Teutonen, ehe sie ihr eigentliches Hauptziel, Italien, aufsuchen, und daß sie gegen dieses erst aufbrechen, als die rechte Zeit und Gelegenheit vorüber ist, bietet gleich im Anfang der deutschen Geschichte Anlaß, auf das Tragische in dieser hinzuweisen — man kann sie ja geradezu in gewisser Hinsicht als eine Geschichte der versäumten Gelegenheiten darstellen! — sowie auf die eigentümliche politische Unfähigkeit, die leider ein Grundzug unseres Wesens ist. Diese zeigt sich besonders auch in der Feindseligkeit der deutschen Stämme gegeneinander, dem mangelnden Gefühl für die Zusammengehörigkeit. Schon Tiberius hat diesen urwüchsigen Partikularismus zu unserem Verderben benutzt. Indem er die Stämme gegeneinander hetzte und in sie selbst mitten hinein Feindschaft einer romfreundlichen gegen eine romfeindliche, nationale Partei trug, hat er die schlaue Politik begonnen, die später am großartigsten und erfolgreichsten von Ludwig XIV. und Napoleon I. fortgesetzt worden ist. Arminius und Segest sind Typen der deutschen Geschichte bis in die neueste Zeit hinein.

Dieser politische Partikularismus, unser Unglück, ist die Folge derselben Grundeigentümlichkeit deutschen Wesens, die auf dem Gebiete der geistigen Tätigkeit, der Kultur im weitesten Sinne, gerade unser Charisma ist, des trotzigen Selbständigkeitssinnes, des Individualismus; daher die Deutschen nächst den geistesverwandten Griechen das genialste Volk auf dem Gebiete von Wissenschaft und Kunst; daher bei uns die Reformation Luthers, bei dem „Volke geborener Ketzer", wie uns Treitschke zu nennen liebte, auch unsere bei der römischen Kirche verbliebenen Volksgenossen darin einbegreifend! — Der Romane der Herdenmensch, durch große Führer leicht zu großen, gemeinsamen Leistungen fortzureißen, der Germane, besonders der Deutsche, der Einzelmensch, sehr schwer zu großem gemeinsamen Tun mit anderen zusammenzubringen! Hier das Tragische im Tode Armins, den seine Sippe erschlug, da er „*regnum affectans*" seine Cherusker und andere Stämme zum Kampfe gegen das römische Weltreich zusammenschließen wollte! — Also aller Segen und aller Fluch der deutschen Geschichte von der Urzeit bis auf unsere Tage aus derselben Quelle!

Die deutsche Treue — *ipsi fidem vocant* —, wenn einmal der Mann sein Wort gegeben hat, gegen den Fremden zum Schaden des eigenen Volkstums! Flavus gegen den Bruder Armin, Stilicho gegen Alarich und Radagais, und alle die germanischen Feldherren und Staatsmänner, die das römische Reich gegen den Ansturm ihrer eigenen Volksgenossen geschützt haben! Die bärenstarken Germanen der Leibwache, denen die römischen Cäsaren sich lieber anvertrauten als römischen Kriegern! So bis auf die neueste Zeit der Rheinbündler, die begeistert Napoleon I. umjubelten! Noch 1866 standen deutsche nächste Blutsverwandte nicht selten im Kampf auf verschiedenen Seiten. Und der tragische Lohn für solche Dienste

zum Schaden des eigenen Volkes! Schon Stilichos feige Ermordung, veranlaßt von dem Imperator, der ihm alles verdankte, zeigt ihn!

Von höchstem Interesse für die staatsbürgerliche Unterweisung ist die Kenntnis der germanischen Urzustände. Weist sie doch zurück bis in die graue arische Urzeit; ist doch unser Volk das einzige, dessen Entwicklung wir fast lückenlos von der Stufe der Jäger und Viehzüchter bis zu den modernsten Zuständen verfolgen können!

Der Übergang vom Nomadentum zur halben, dann zur ganzen Seßhaftigkeit — *arva per annos mutant* —, von der Fleischnahrung, bei der das Wild der Urwälder neben dem Vieh noch eine erhebliche Rolle spielt, zur überwiegend vegetabilischen Nahrung bietet das größte Interesse, besonders aber haben die deutlich zu verfolgende Entstehung des Staates aus der Familie in der Entwicklungsreihe: Familie, Sippe, Völkerschaft, Stamm, Reich und die urgermanischen Eigentumsverhältnisse große Wichtigkeit für die staatsbürgerliche Einsicht. Privateigentum besteht ursprünglich nur an der „Fahrhabe", Waffen, Gerätschaften usw., und am Vieh; es bildet sich dann zuerst aus an Haus und Hof, dann an dem selbst urbar gemachten Ackerland; die „Almende", Wiese, Wald, Wasser, bleibt Eigentum der ganzen Dorfschaft. Ursprünglich also völliger agrarischer Kommunismus, der mit fortschreitender Kultur immer mehr beschränkt wird; die Arbeit tritt deutlich als Hauptgrund des Privateigentums hervor. Kommunismus also nicht ideales Endziel menschlicher Eigentumsentwicklung, sondern durch die Kultur überwundener Rest barbarischer Urzeit!

Der Landbau erst ganz extensiv betrieben, dann immer intensiver! Wichtiger Fortschritt die Düngung des Bodens! Entwicklung des Ackerbaus in den drei großen Hauptstufen, 1. der Feldgraswirtschaft, 2. der Dreifelderwirtschaft, 3. der Fruchtwechselwirtschaft, auf die schon hinzudeuten ist! Auf die überragende Wichtigkeit der Landfrage ist hinzuweisen. Am meisten Boden braucht, um seinen Lebensunterhalt zu gewinnen, ein Volk von Jagdnomaden, weniger eins von Viehzüchtern, noch weniger eins von seßhaften Bauern. Zunehmende Volkszahl zwingt zur Rodung des Urwaldes und zu immer intensiverem Ackerbau, sofern nicht Ausdehnung durch Eroberung fremden Bodens möglich ist. Diese zu versuchen, liegt dem Germanen der alten Zeit näher als intensiverer Landbau; lieber mit dem Schwert als mit dem Pflug sucht er der Landnot abzuhelfen. Diese Landnot ist die eigentliche Hauptursache der sogenannten „Völkerwanderung", besser „Völkerwanderungen", die „relative" Landnot; nach unseren Begriffen, die wir immer mehr von Industrie und Handel zu leben uns gewöhnt haben, wäre damals für die relativ geringe Volkszahl Land im Überfluß da gewesen; die früher übliche Überschätzung des urgermanischen Menschenreichtums ist nach H. Delbrücks Untersuchungen richtig zu stellen. — Die „Völkerwanderung", eine so großartige Leistung germanischer Kraft sie ist, ist doch vor allem eine ungeheure Verschwendung dieser Kraft, die fremden Völkern zugute gekommen ist. Die Deutschen gleichen von der Urzeit her bis auf den heutigen Tag einem großsinnigen, mit ungeheuren Kräften ausgestatteten Menschen, der diese mit kindlicher Gedankenlosigkeit in unglaublicher Weise vergeudet. Alle unsere Reichsgründungen auf römischem Boden sind zugrunde gegangen, zum Teil spurlos, wie die der Vandalen. Dagegen sind die weiten

Gebiete östlich der Saale und Elbe, die Germanen schon vorher jahrhundertelang besiedelt hatten, verloren gegangen, zum Teil für alle Zukunft. Die Czechen in Böhmen und Mähren statt der Markomannen und Quaden! Welche Stellung hätte heute das Deutschtum ohne jene ungeheuren Verluste! Diese Verschwendung deutscher Kraft dauert fort bis zum heutigen Tage, freilich in anderer Weise, in der Form der Auswanderung nicht mehr von ganzen Völkern, sondern von einzelnen; sie alle gehen dem Vaterlande ohne Entgelt verloren und stärken unsere Nebenbuhler, während z. B. jeder Engländer in den englischen Kolonien, jeder Russe in Asien sein Volkstum behält und dessen Ausbreitung fördert! Der Hauptgrund des Unterganges der Germanenreiche auf römischem Boden ist die geringe Volkszahl der Eroberer, ein Nebengrund nur, allerdings ein sehr wichtiger, ihr tieferer Kulturstand. Das Entscheidende der Volkszahl bei allen solchen Ansiedelungen in fremdsprachigem Lande ist schon hier hervorzuheben; so wird der Grund gelegt für die richtige Beurteilung der späteren deutschen Kolonisation im Osten und für die Auswanderung in andere Länder, besonders nach Amerika — bis in unsere Tage hinein.

Der Einführung des Christentums bei den Germanen hat z. B. G. Freytag im ersten Bande seiner „Bilder aus der deutschen Vergangenheit" einen wundervollen Abschnitt gewidmet. Überhaupt ist dieses Werk, in dem die gründliche Sachkenntnis des Gelehrten, die Intuition des Dichters und das tiefe Gemüt des kerndeutschen Mannes eine unvergleichliche Verbindung eingegangen sind, für Lehrer wie für Schüler gleich unschätzbar in Rücksicht auf die staatsbürgerliche Erziehung im tiefsten Sinne. Nur zwei Punkte möchte ich hervorheben. Die edelsten Germanenvölker, die zuerst von den alten Göttern abfielen, sind sämtlich nicht Athanasianer geworden, wie die Römer, sondern Arianer, d. h. nach der Auffassung der „rechtgläubigen" Kirche Irrgläubige, Ketzer, weil es ihrem frommen, einfältigen Gefühle widersprach, daß Christus „der Sohn" Gott „dem Vater" wesensgleich, nicht nur wesensähnlich sein sollte; das schien ihnen eine pietätlose Auffassung. „Die arianische Anschauung von Christus als Gottes eigen Kind, ein Königssohn, der dem Vater in Sohnestreue untertan ist, entsprach dem germanischen Volkssinn", wie K. Hase in seiner „Kirchengeschichte" (1900. Volksausgabe. 12. Auflage. S. 167) bemerkt. Und ein zweites: gegen die Behauptung der christlichen Glaubensboten, die ungetauft verstorbenen Vorfahren seien den ewigen Feuerqualen der Hölle verfallen, empörte sich gerade bei den besten unter unseren Ahnen das sittliche Gefühl, der herzliche Familiensinn, die Treue zur Sippe, wie die Geschichte von der Taufe des Friesenfürsten Radbod unübertrefflich zeigt.

Die Ausbildung des Lehnswesens beweist die ungeheure Bedeutung der wirtschaftlichen Faktoren für die soziale und politische Entwicklung — die wir freilich zurzeit nicht mehr zu unterschätzen, sondern eher zu überschätzen geneigt sind —, und der Frage der Wehrpflicht, dessen, was man heute den „Militarismus" zu nennen pflegt. Die urgermanische Einrichtung der allgemeinen Wehrpflicht — auf die man in Preußen seit 1813/14 und dann fast überall in ganz Europa zurückgekommen ist — Pflicht, zugleich auch Recht und Ehre der Freien, wird für die Ärmeren unter diesen immer drückender und schließlich geradezu wirtschaftlich vernichtend, so daß sich die

freien Bauern, um sich wirtschaftlich zu retten, in die Unfreiheit stürzen, und es bewahrheitet sich dann an ihnen furchtbar das Wort: Wehrlos, ehrlos! Selbst ein Karl der Große kann diese trostlose Entwicklung nicht aufhalten; es zeigt sich die Ohnmacht auch des mächtigsten einzelnen gegenüber der Gesamtheit! Der heutige „Militarismus", über den so viel gejammert wird, ist eine Last spielend leicht zu tragen im Vergleich mit der altdeutschen Heerbannpflicht! Den Kriegsdienst, den die freien Bauern nicht mehr leisten, übernimmt der neue Kriegerstand der berittenen Vasallen, der Ritter, vielfach aus dem alten Geburtsstande der Halbfreien oder Unfreien hervorgehend. Aus ihnen entsteht dann unser niederer Adel. Die Nachkommen der Unfreien werden, indem sie das Schwert führen, vornehm und die Herren der Nachkommen der früheren Freien, die das Schwert nicht mehr führen! G. Freytag hat diese grundlegende Veränderung in unseren ständischen Verhältnissen in seinen „Ahnen" vortrefflich veranschaulicht. Wenn auch die „Könige" wehrhaft und frei bleiben, so dünkt sich doch schon in der Reformationszeit der Nachkomme des früheren unfreien Marschalls Herrn Ivos als Edelmann vornehmer denn Marcus König, den bürgerlichen Nachkommen Herrn Ivos, der um 1220 nahe daran war, in den Fürstenstand emporzusteigen!

Der Kampf des *regnum* und des *sacerdotium* ist die Ursache, warum am Ende des Mittelalters in Deutschland die Monarchie als solche ohnmächtig, die großen Vasallen Fürsten, das Reich zersplittert ist, während in England und Frankreich die Monarchie erstarkt, die großen Vasallen Untertanen, die Länder mächtige Einheitsstaaten sind. Chlodwig, der erste Germanenkönig, der zur athanasianisch-römischen Kirche übertrat, Winfried, der die deutsche Kirche dem Papste unterstellte, Karl der Große, der den fränkischen König, Otto der Große, der den deutschen zum römischen Kaiser machte, sind die Männer des Schicksals für uns geworden. Unermeßlicher Segen und unermeßlicher Fluch ist aus dieser Verbindung Deutschlands mit Italien für uns geflossen — jedes ernste historische Urteil ist zweiseitig, wie Treitschke oft hervorhob. Man muß sich vor einseitig ghibellinischer Auffassung der italienischen Politik unserer großen Kaiser hüten. Ihre Römerzüge — und im ganzen gilt dies auch von der Beteiligung der Deutschen an den Kreuzzügen — sind doch überwiegend für Deutschlands Gedeihen schädlich gewesen, eine ebensolche ungeheure Verschwendung deutscher Kraft zur Erreichung unmöglicher Ziele wie die Völkerwanderung. Nicht Friedrich Barbarossa, sondern Heinrich der Löwe war doch der eigentliche Träger einer wahrhaft deutschen Politik. Man muß immer wieder auf diesen Punkt hinweisen, in einer Zeit, wo wir allen Grund haben, mit unseren Kräften hauszuhalten, da wir nicht mehr in dem Jugendalter sind, wo ein Volk sich allenfalls dergleichen Vergeudung leisten kann.

Auch die inneren Zustände Deutschlands litten schwer darunter, daß seine Herrscher ihr Interesse nicht auf ihr eigenes Land konzentrierten, namentlich versank die Bauernschaft so immer mehr in Unfreiheit. Daß sich an Stelle dieses sinkenden alten freien Mittelstandes ein neuer in den aufblühenden Städten erhob, ist eine Tatsache von fundamentaler Bedeutung für unsere Zukunft; wir verdanken ihr, daß Deutschland nicht die trostlose Entwicklung Polens geteilt hat, wo es nur Herren und Knechte gab. Andererseits ist zu betonen, daß wir Deutsche im Grunde ein Volk von Land- und Waldbewohnern sind — im Gegensatz zu den

Romanen, den geborenen Städtern. Auch unsere bedeutendsten Städte blieben im Mittelalter nach unseren Begriffen klein und wir blieben ein Bauernvolk. Man sollte hinweisen auf das Hochbedenkliche der „Landflucht" unserer Tage, der übermäßigen Entwicklung der Städte, namentlich der großen. Die Umwandlung aus einem mit der Natur in inniger Beziehung lebenden und daher frischen Landvolk in ein der Natur entfremdetes Volk von großstädtischen Industriearbeitern ist eine überaus gefährliche Veränderung, die das alte eigentümliche deutsche Wesen an der Wurzel zu treffen droht! — Bei Besprechung der Zunftverfassung des Mittelalters wird bereits der Unterschied zwischen dem selbständigen Handwerksmeister und seinen Gesellen einer-, dem modernen Unternehmer und den Fabrikarbeitern andererseits kurz zu erläutern sein.

Während das Reich als solches nach dem Fall der Staufer politisch immer mehr verfiel, blieb das deutsche Volk voll strotzender Kraft und vollbrachte gerade in jenen letzten Jahrhunderten des Mittelalters seine großartigsten politischen Leistungen, die Kolonisation der Slavenlande östlich der Elbe und Saale und die Schaffung der deutschen Seemacht der Hansa — eine Warnung vor Überschätzung der Regierungsformen als solcher!

Jene Kolonisationstätigkeit, geradezu die politische Haupttat der Deutschen im Mittelalter, ein Ereignis allerersten Ranges, ist für die staatsbürgerliche Erziehung von höchstem Werte durch die Lehren, die sie für die preußischen Ostmarken in der Gegenwart enthält. Auf diese auch nur andeutungsweise einzugehen, muß ich mir versagen. Des Sieges von Tannenberg sich zu rühmen, haben die Polen wenig Grund, selbst wenn die Schlacht nicht geradezu durch den Verrat des deutschen Eidechsenbundes verloren worden sein sollte. Treitschke nimmt diesen Verrat an („Das deutsche Ordensland Preußen"), Delbrück bezweifelt ihn („Geschichte der Kriegskunst" IV, 542). Übrigens sind die Verluste der Völkerwanderungszeit damals nur zu einem geringen Teile wieder ausgeglichen worden. Böhmen, dessen Hauptstadt unter Karl IV. eine wesentlich deutsche Stadt, gewissermaßen die deutsche Hauptstadt war, ragt z. B. heute als ein überwiegend czechisches Bollwerk in das deutsche Land hinein. Daß die Przymisliden, die Piasten, die Könige von Ungarn u. a. selbst die Deutschen in ihre Länder riefen, um sie zu kultivieren und ertragreicher zu machen, ist stark hervorzuheben.

Die Erinnerung an die Seeherrlichkeit der Hansa in einer Zeit, wo es eine englische Seemacht noch nicht gab, wirkt begeisternd in unseren Tagen, wo die deutsche Seemacht nach jahrhundertelangem Schlaf wieder aufersteht. Noch wichtiger aber als die Erweckung stolzen Hochgefühls ist für uns die Einsicht in die Ursachen des Verfalls der Hansa. Die eigentlich ausschlaggebende Ursache ist nach Dietrich Schaefer, dem besten Kenner dieser Dinge, daß die Hansa, vom Reich, um das sie sich selbst freilich nie bekümmert hatte, im Stich gelassen, nicht imstande war, gegenüber der erstarkenden Macht der skandinavischen Staaten, vor allem aber Englands, die See zu behaupten. Durch seine kriegerische Wehrlosigkeit ist der stolze Bund zurückgegangen und hat Deutschland mit der Seeherrschaft seinen Anteil am Welthandel und an der Verteilung der neuentdeckten überseeischen Gebiete verloren — eine Tatsache, deren Kenntnis von außerordentlichster Bedeutung für unsere Tage ist oder wenigstens sein sollte!

Der historischen Größe von Männern wie Augustinus, Winfried, Gregor VII., Innozenz III., Loyola muß der Lehrer unter allen Umständen gerecht zu werden suchen, auch wenn er etwa ihren Einfluß auf die deutsche Entwicklung als vorwiegend schädlich, ja geradezu verhängnisvoll ansieht; was für die bedeutenden Vertreter der Papstkirche gilt, ist natürlich auch für ihre großen Gegner, für Wiclif, Hus, Luther, Hutten, Gustav Adolf usw. zu fordern. Daß die Schüler aus dem Munde des Lehrers, der vielleicht einer anderen Konfession als mancher von ihnen angehört, ein möglichst objektives Urteil, namentlich eine freudige Anerkennung persönlicher Vorzüge solcher geschichtlicher Persönlichkeiten, hört, deren kirchliche oder politische Denk- und Handlungsweise jener selbst nicht billigt, ist für ein gedeihliches Verhältnis der christlichen Konfessionen, also für eine der Hauptschicksalsfragen unserer Zukunft, gerade in unserer Zeit der wachsenden konfessionellen Zwietracht von außerordentlicher Bedeutung.

Seit der Reformation ist zu der schon vollendeten politischen Zersplitterung Deutschlands noch die kirchliche hinzugekommen. Ein origineller Denker wie Karl Jentsch*) hält diese trotz alles Furchtbaren, das sie über unser Volk gebracht hat, nicht für ein Unglück, sondern für ein Glück, da die Konfessionen einander brauchten und gerade durch ihr Nebeneinanderbestehen sich gegenseitig vor Erstarrung bewahrten und gesund erhielten. Jedenfalls ist denen, die Luther und sein Werk für die nach ihrer Ansicht unselige „Glaubensspaltung" verantwortlich machen, zu erwidern und auch im Unterricht zu betonen, daß diese nicht s e i n e Schuld ist — er wollte a l l e Deutschen vom Papsttum losreißen und war auch durchaus auf dem Wege zu diesem Ziele. Wenn die Hälfte der Deutschen beim Papsttum verblieben ist und bei uns nicht die Glaubenseinheit zustande gekommen ist, wie — im wesentlichen — in den anderen germanischen Ländern, so ist dafür verantwortlich zu machen die schicksalsschwere Kaiserwahl von 1519 und der Regensburger Konvent von 1524, der katholische Sonderbund der Häuser Habsburg und Wittelsbach in Bayern; dieser zwang die evangelischen Fürsten, dann auch einen Sonderbund zu schließen, und so entstand die „Glaubensspaltung"; Ferdinand II. und Maximilian von Bayern haben sie dann vollendet. — Daß Luther uns auf dem hochwichtigen Gebiete der Sprache und später der Literatur im weitesten Sinne des Wortes die Einigung gebracht hat, sollten auch die, die seine kirchliche Stellung nicht billigen, und zwar sie besonders, stark hervorheben, nicht nur im deutschen, sondern auch im geschichtlichen Unterricht!

Nicht, wie man früher meinte, die Zeit nach dem Dreißigjährigen Kriege ist die traurigste der neueren deutschen Geschichte, sondern die Zeit vorher, nach dem faulen Frieden zu Augsburg, da Deutschland noch von Kraft und Saft strotzte, seine Bewohner aber für nichts Sinn hatten als für wüste Völlerei und für dogmatisches Gezänk. Wir verdanken diese Einsicht bekanntlich J. G. Droysens „Geschichte der preußischen Politik" und ihre Verbreitung besonders Treitschke. Ihre Verwertung ist für die staatsbürgerliche Erziehung von höchster Bedeutung. Auch der schroffste Protestant sollte unumwunden zugeben, daß die restaurierte

*) Karl Jentsch „Geschichtsphilosophische Gedanken" 1892 und „Christentum und Kirche in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft" 1909. (736 S.)

römische Kirche damals an geistigen, ja sogar an sittlichen Kräften über dem verknöcherten, geistlos gewordenen Luthertum stand. Die Hexenbrände lohten ebenso zahlreich in evangelischen wie in katholischen Landen, und ein edler Jesuit war einer der ersten Bekämpfer des furchtbarsten Wahnes, der die arme Menschheit heimgesucht hat.

Die Fortschritte, die die römische Kirche in jenem Zeitalter der „Gegenreformation" gemacht hat, verdankte sie ebenso sehr der bewunderungswürdigen Aufopferungsfähigkeit der Jesuiten für die Sache, die sie nun einmal für die Sache Gottes hielten, wie dem brudermörderischen Gezänk der Lutheraner und Reformierten miteinander.

In diesem ist die eine Hauptursache zu suchen für den wohl größten und schwersten aller Verluste an Land und Leuten, die Deutschland zu beklagen hat, den Verlust der Niederlande, wie Treitschke dies in einem seiner wundervollen Aufsätze ausgeführt hat.*) Nicht nur die römisch-katholischen deutschen Fürsten versagten den „Ketzern", sondern auch die lutherischen den „sakramentsschänderischen" Kalvinisten die Hilfe gegen das spanische Weltreich, um die sie flehentlich baten. So halfen die Niederländer sich selbst und wollten dann von dem alten Mutterlande, das sie in der Todesnot im Stich gelassen, nichts mehr wissen. So verloren wir die Mündung unseres größten und schönsten Stromes und zugleich die Seemacht und Kolonialmacht, die sich dieser kleine deutsche Volkssplitter schuf; so verloren wir die letzte große Gelegenheit, einen gewaltigen Anteil an dem Besten der fremden Erdteile für uns in Sicherheit zu bringen und uns Siedelungskolonien zu schaffen, in denen Millionen deutscher Bauern und Bürger leben können, ohne für ihr Volkstum verloren zu gehen, — das „neue Deutschland" über Meer zu gründen, das eine jährlich wachsende Zahl deutscher Politiker aus ganz nüchternen realpolitischen und wirtschaftlichen Erwägungen heraus zur Rettung unserer Zukunft für nötig hält. Alle diese unwiederbringlichen Einbußen sind die trostlosen Folgen des konfessionellen Haders jenes Zeitalters; der dreißigjährige Krieg aber ist das große Gottesgericht über die Deutschen, die über dem Dogma das Christentum vergessen hatten; er predigt uns noch heute in erschütternder Sprache die Lehre, daß wir den Frieden der Konfessionen brauchen wie das tägliche Brot.

Daß aus dem fast mit Stumpf und Stil ausgerotteten alten Deutschland überhaupt noch etwas Leidliches geworden ist, ist eins der größten Wunder der Geschichte.

Die religiöse Duldung, die das notgedrungene Ergebnis der furchtbar teuer erkauften Einsicht war, daß keine der drei christlichen Konfessionen imstande war, die anderen zu vernichten, und der brandenburgisch-preußische Staat, dessen größte Fürsten seit Hans Sigismund die Vertreter der Parität dieser Bekenntnisse, der kirchlich-religiösen Duldung gewesen sind, sind die zwei starken Säulen, auf die gestützt sich der Neubau Deutschlands über dem ungeheuren Trümmerhaufen erhoben hat!

---

*) Treitschke „Die Republik der vereinigten Niederlande. Historische und politische Aufsätze". Band 2.

Die kurzen Andeutungen, auf die ich mich habe beschränken müssen, werden genügen, um zu zeigen, daß die Behandlung der älteren deutschen Geschichte im Unterricht nicht nur Gelegenheit gibt, sondern vielfach geradezu fordert, fast alle Hauptfragen, die den heutigen deutschen Staatsbürger beschäftigen müssen, in Betracht zu ziehen und für ihre Beurteilung das richtige Verständnis zu begründen.

Posen. Heinrich Weber.

Ein Beitrag zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung von einem Neuphilologen.

In einem „Zur staatsbürgerlichen Erziehung des deutschen Volkes" betitelten Aufsatze (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1911, S. 183—196) definiert P. Rühlmann den Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung als die „planmäßige Einwirkung auf den Zögling durch Belehrung und Gewöhnung, um ihn zu einem möglichst vollwertigen Gliede des modernen Staates zu machen". Diese Begriffsbestimmung dürfen wir als richtig gelten lassen, wenn auch der Ausdruck „möglichst vollwertiges Glied des modernen Staates" nicht jedes Mißverständnis ausschließt. Der Schule müßten demnach zwei einander ergänzende Möglichkeiten gegeben sein, um ihrer Aufgabe, brauchbare Staatsbürger zu erziehen, gerecht zu werden. Sie müßte einmal in der Lage sein, mit Hilfe rein intellektueller, andererseits mit Hilfe rein ethischer, den Willen unmittelbar beeinflussender Mittel in dem angedeuteten Sinne zu wirken. Da drängt sich doch die grundsätzliche Frage auf: Welche ethischen Mittel stehen der Schule zur Verfügung? Und da läßt sich von vornherein sagen: die Möglichkeit unmittelbar erzieherischer Einwirkung ist für die Schule verhältnismäßig recht gering. Haus und Leben stehen ihr in dieser Hinsicht als viel stärkere Mächte gegenüber. Gewiß ist die Schule in der Lage, durch das Vorbild der Lehrerpersönlichkeit, durch ihre Zucht und die Eingliederung des einzelnen in ihr wohl organisiertes Gemeinschaftsleben erzieherische Wirkungen auszuüben, aber sind diese Mittel von einschneidender Bedeutung für die Erziehung zu den speziellen Staatsbürgertugenden? Das muß vorläufig bestritten werden, solange nicht das Ideal des bekannten Münchener Schulrats Kerschensteiner erfüllt ist und die Schule sich durch eine neue Organisationsform einen tiefer gehenden Einfluß auf die Versittlichung der Jugend und ihrer Arbeit im Sinne staatsbürgerlicher Erziehung gesichert hat. Man hat ja bereits in größerem Umfange Versuche mit der Einrichtung der Selbstverwaltung in mehr oder minder ausgeprägten Formen gemacht, Versuche, gegen die bisher kein besonderer Widerspruch laut geworden ist und die auch grundsätzlich die volle Billigung aller einsichtigen Pädagogen verdienen. Ob aber der Schule nicht auch hierbei enge Grenzen gesteckt sind, wenn sie das Interesse der Schüler nicht allzu vielseitig in Anspruch nehmen will? Diese Gefahr scheint mir zu bestehen bei einer den Formen des wirklichen Lebens gar zu sehr angepaßten Autonomie. Und andererseits kann die Wirkung auf den einzelnen nur gering sein, wenn der Selbstverwaltungsapparat bloß ganz einfache Formen aufweist, weil dann die Mitwirkung

der Mehrzahl bei dem Verwaltungsgeschäft so gut wie ausgeschlossen ist. Es bleibt noch der Einfluß des Lehrers, von dem ein Gewinn für die nationale Sache zu erhoffen wäre. Er kann rege Anteilnahme an den Fragen des öffentlichen Lebens zeigen. Dann wird er durch sein Vorbild wirken. Er kann Töne begeisterter Vaterlandsliebe im Unterricht anschlagen: dann wird er durch seinen Enthusiasmus mit fortreißen. Aber der Eindruck wird im ersten Falle für den Schüler nicht unmittelbar genug sein, im zweiten Falle wird er rasch verfliegen wie der Schall der Worte, die wohl augenblicklich Empfindungen wecken, aber nicht dauernd festhalten können. Ich glaube, die Schule darf sich keiner Selbsttäuschung hingeben: in der Hauptsache ist sie auf die Auswahl des Stoffes und die Art seiner Verarbeitung angewiesen, wenn sie bis in das Innere des Kindes vordringen will, ja, überhaupt scheint mir die Übermittlung positiven Wissens für die sittliche Erziehung von größerer Wichtigkeit, als man vielfach annehmen zu müssen glaubt. Was nützt es dem Kinde, und welche Spuren kann es in ihm hinterlassen, wenn ihm vom Vaterland in den schönsten Worten geredet wird? Wie kann es sich für etwas erwärmen, was es gar nicht kennt? Es wird doch in erster Linie wissen wollen, was dies Vaterland denn eigentlich für ein Ding sei, wie es aussehe und wozu es nütze. Muß es daher nicht das erste Erfordernis staatsbürgerlicher Erziehung sein, der Jugend ein Bild zu geben von den Einrichtungen der politischen Gemeinschaft, in die sie von Geburt hineingestellt ist, und ihr vor Augen zu halten, was diese Gemeinschaft für jeden einzelnen wie für die Gesamtheit bedeutet? Muß ihr nicht gezeigt werden, unter welchen Opfern an Gut und Blut, an harter Arbeit und heißem Ringen das Vaterland so geworden ist, wie es ist? Lassen wir vor dem geistigen Auge unserer Kinder die großen Männer emporsteigen, die unsere Geschichte gemacht haben, lassen wir sie inne werden, daß der gegenwärtige Staat kein zufälliges, sondern ein organisch gewordenes Gebilde darstellt, an dessen Ausbau im Sinne des vollkommensten Rechts und der edelsten Kultur gerade die Besten unserer Nation unter Hintansetzung aller persönlichen Interessen mitgearbeitet haben und an dessen Weiterentwicklung jeder einzelne mitzuschaffen berufen ist. Das Ziel, dem die Schule auf staatsbürgerlichem Gebiete zuzustreben hätte, wäre also kurz auf die Formel zu bringen: die Gegenwart verstehen zu lehren als das Produkt einer geschichtlich-organischen, von ernster Geistesarbeit getragenen Entwicklung, der Jugend so die Achtung vor dem Bestehenden abzuringen und in ihr den Willen wachzurufen, an der fortschrittlichen Neugestaltung der Zukunft an ihrem Teile mitzuwirken.

Was aber bedeutet für den zukünftigen Staatsbürger die Gegenwart? Ist sie ihm identisch mit der unendlichen Fülle von Problemen, die der Politik des Tages in unablässigem Flusse immer aufs neue erstehen? Wenn diese Gegenwart gemeint wäre, dann gehörte ihre Betrachtung nicht in die Schule hinein, denn sie müßte notwendigerweise parteiisch sein, sie würde allein reichlich eines Menschen Kraft erfordern, und sie könnte schon aus dem Grunde in der Schule keine Berücksichtigung finden, weil zahlreiche politische Lehren und Erkenntnisse eine Urteilsreife und eine Lebenserfahrung voraussetzen, wie sie das junge Menschendasein nicht hat und wie sie ihm auch die Geschichte nicht geben könnte. Die Fähigkeit, bestimmt und sachlich Stellung zu nehmen zu den politischen Tagesfragen, macht

das Wesen politischer, aber nicht staatsbürgerlicher Bildung aus. Jene kann nur eine beschränkte Zahl Staatsbürger angehen, die Berufspolitiker, die Führer des Volks in politischen Dingen, und kann nicht gelehrt werden. Denn Politik ist eine Kunst, keine Wissenschaft. Alle geschichtlichen Erkenntnisse haben für den Politiker oft gar keinen Wert, denn der Politiker handelt nach der jeweiligen Konstellation der Verhältnisse und diese fordert unter Umständen eine Lösung, die jeder historischen Erfahrung ins Gesicht schlägt. Gewiß ist die Kenntnis der Geschichte für den Staatsmann, den Parlamentarier unentbehrlich, aber es wäre doch falsch, würde er sich mehr von den Lehren der Geschichte, die oft genug gar kein Analogon aufweist, leiten lassen, als von seinem den augenblicklichen besonderen Verhältnissen Rechnung tragenden, selbständigen Urteil. Es gibt schwerlich ein geschichtliches Gesetz, das für alle Zeiten Gültigkeit besäße, sonst müßte der größte Historiker auch der größte Staatsmann sein, was bekanntlich nicht immer der Fall gewesen ist. Staatsbürgerliche Bildung aber, und durch sie staatsbürgerliche Erziehung, kann sehr wohl zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Denn staatsbürgerliche Bildung besitzen heißt nichts anderes als vertraut sein mit den Pflichten und Rechten gegenüber dem Staat und seiner Organisation und auf Grund der Erkenntnis von der fortschreitenden Entwicklung der Form des staatlichen Gemeinschaftslebens entschlossen sein, an ihrer Vervollkommnung tätigen Anteil zu nehmen und auf sie mitbestimmenden Einfluß zu gewinnen. Welche Aufgabe hat demnach die Schule zunächst zu erfüllen, wenn sie dem werdenden Staatsbürger das Verständnis der Gegenwart erschließen will? Sie hat dem Zögling ein möglichst getreues Abbild unserer heutigen staatlichen Organisation zu geben, ihm zu zeigen, wie sie historisch geworden ist, inwiefern sie die Merkmale einer sittlichen und kulturellen Aufwärtsbewegung aufweist und welche neuen Forderungen der neu gestaltete und beständig neu zu gestaltende Staatsorganismus an den einzelnen Staatsbürger stellt.

Das charakteristische Merkmal des modernen Staates ist, daß er auf verfassungsmäßiger Grundlage aufgebaut ist. Der Polizeistaat des 17. und 18. Jahrhunderts schloß das Individuum von der Mitwirkung an den Staatsgeschäften aus, der Verfassungsstaat macht sie zur Pflicht. Der Staat ist nicht mehr bloß ein Mittel der Regierenden, sondern gleichzeitig auch Willensorgan der Regierten. Der Machtbereich von Fürst und Volk hat sich zugunsten des letzteren verschoben. Der Staat ist nicht mehr bloß eine Angelegenheit des Herrschers, sondern der Gesamtheit der Bürger, deren Rechtssphäre der Staat zu schützen hat, soweit es die Förderung des Gesamtwohles zuläßt. Seit wann datiert dieser Umschwung in der Auffassung vom Berufe des Staates? Er wurde eingeleitet durch die englische Revolution. Von dem Inselande nahmen die neuen Ideen von der Freiheit des Individuums ihren Weg nach Frankreich und bereiteten die gewaltige Umwälzung dort vor. Von dem westlichen Nachbar drangen sie zu uns und machten dem absolutistischen Regiment ein Ende. Das ist in großen Zügen die Linie, auf der sich die Entwicklung des modernen Staates bewegt hat. Sie veranschaulicht treffend den heutigen Staatscharakter, sie erklärt uns die Gegenwart, wie sie politisch ihrem innersten Wesen nach aussieht. Diese ganze Entwicklungslinie bis zu der heutigen Staatsgestaltung muß meines Erachtens der Schüler in möglichster Breite, Ausführlich-

keit und Gründlichkeit kennen, wenn er zum Verständnis der Gegenwart kommen soll. Die Schaffung des modernen Rechts- und Kulturstaates hat tiefgreifende Veränderungen auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens hervorgerufen, besonders hat sie die wirtschaftliche Stellung des Individuums entscheidend beeinflußt und das Problem der sozialen Frage eigentlich erst aufgerollt. Denn sie ist in den Formen, die sie seit dem Emporblühen der Technik angenommen hat, nur denkbar auf der Grundlage einer individualistisch gerichteten Staatsauffassung.

Wie soll nun der Schüler in die Geschichte der für das Verständnis der Gegenwart so wichtigen letzten Jahrhunderte mit der wünschenswerten Gründlichkeit eingeführt werden? Ein besonderer Unterricht in der Staatsbürgerkunde liegt nach dem Gesagten außerhalb unserer didaktischen Absicht. Es leuchtet ein, und es darf als unbestrittene Wahrheit gelten, daß die Geschichte das hierfür berufenste Fach ist. Kann aber der Geschichtsunterricht bei der Kürze der Zeit und der Fülle des Stoffes, den er zu bewältigen hat, dieser Aufgabe gerecht werden, selbst wenn er sein Pensum so beschnitte, wie es von Huckert*) vorgeschlagen worden ist? Ich glaube kaum. Und er braucht es auch nicht. Denn der neusprachliche Unterricht kann ihm dabei in ausgiebigem Maße zu Hilfe kommen. Ich habe im Pädagogischen Archiv**) und Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik***) einen Lektüreplan für die oberen Klassen aufgestellt, der, wie ich glaube, den Bestrebungen staatsbürgerlicher Erziehung in unserem Sinne in befriedigender Weise Rechnung trägt. Er sei an dieser Stelle in Kürze wiederholt.

Wie Macaulays *History of England* zurückführt in die Zeit der englischen Revolution, von der der Gedanke des Konstitutionalismus auf das europäische Festland übergegangen ist, so erörtert Locke in seinen *Two Treatises of Government* vom Standpunkte der Philosophie die Idee der politischen Freiheit, wie sie von der französischen Literatur des 18. Jahrhunderts übernommen wurde als die natürliche Reaktion gegen die Übertriebenheiten und Verstiegenheiten des *ancien régime*, das Taine in seinen *Origines de la France Contemporaine* charakteristisch beleuchtet.

Durch Montesquieu, Voltaire, Rousseau gewinnt der Gedanke der persönlichen Freiheit als wichtigster staatsbürgerlicher Grundbegriff einen breiteren Boden. Gemäßigtere Formen nimmt er an bei Mirabeau in seinen Discours, um unter Napoleon, dessen Persönlichkeit uns gleichfalls Taine in seiner Biographie des großen Korsen schildert, von neuem dem absolutistischen Prinzip Platz zu machen.

Aber mit dem Sturze Napoleons nahm auch die von der Revolution ausgegangene Freiheitsbewegung wieder ihren Aufschwung und wirkte bestimmend und gestaltend auf die politischen Verhältnisse in Deutschland zu Beginn des 19. Jahrhunderts ein, und die gesteigerte Bewertung, die das reine Menschentum durch Rousseaus Lehren erfahren hatte, bildet den Ausgangspunkt der sozialen Bestrebungen der Gegenwart, in deren Dienst sich vornehmlich die moderne englische Literatur (Carlyle, Dickens, Thackeray) mit der bewußten Ab-

*) Korrespondenzblatt 1911, No. 33.
**) Päd. Arch. 1910, 1. Heft, S. 25ff.
***) Jahrb. d. V. f. wiss. Päd. 1911, S. 129ff.

sicht sozialerzieherischer Wirkung gestellt hat. Eine Fülle von Stoff bietet sich hier dem Lehrer dar*).

Freilich, ob er auch bei noch so sorgfältiger Stoffauswahl imstande sein wird, den Inhalt auszuschöpfen? Denn gar mannigfach sind die Aufgaben, die den neusprachlichen Unterricht gerade auf der Oberstufe bei seiner recht geringen Stundenzahl neben der Lektüre noch in Anspruch nehmen: Sprechübungen, Realienkunde, Literaturgeschichte und vor allem der Aufsatz. Der neusprachliche Unterricht würde für die staatsbürgerliche Bildung nur dann das bedeuten, was er in Wirklichkeit bedeuten kann, wenn er unter einem ganz anderen erzieherischen Gesichtswinkel betrachtet würde, als er — leider auch offiziell — betrachtet wird. Der Unterricht auf der Oberstufe sollte es doch eigentlich nur mit den Werten zu tun haben, die den allgemeinen Gesichtskreis erweitern, das Verständnis für die großen Fragen der Menschheit erschließen, innerlich bilden. Gehört dazu auch Gewandtheit in der gesprochenen Sprache oder Realienkunde? Und ferner: solange der französische oder englische Aufsatz, auch mit der neuesten Modifizierung, noch als Zielforderung bestehen bleibt, so lange leistet die Schule eine Sisyphusarbeit, bei der herzlich wenig herauskommt und deren Kosten der Lektüreunterricht mit seiner großen Bedeutung für die Allgemeinbildung trägt. Mit der Bedeutung, die der Sprach- und Sprechmeisterei in weiten Kreisen der Neuphilologen beigemessen wird, muß gebrochen werden, oder wir erziehen zu einem Wissen, das ein toter Besitz ist und bleibt trotz seiner anscheinenden Brauchbarkeit im späteren Leben. Wenn vor einigen Jahren, wie Eickhoff in „Weltpolitik und Schulpolitik“**) S. 9 berichtet, der verstorbene frühere Staatssekretär des Auswärtigen Amtes, Freiherr von Richthofen, in der Budgetkommission des Reichstages in „beweglichen Tönen“ von seinen Assessoren sprach, die keinen französischen Brief schreiben und keinen englischen lesen könnten und wenn E. an die Registrierung dieser Äußerung die Bemerkung knüpft, es könne so kein Wunder nehmen, wenn die Vertreter des deutschen Reiches bei den Verhandlungen, die unsere Handelspolitik in den letzten Jahren erheischte, trotz ihrer allgemeinen beruflichen Tüchtigkeit in der sprachlichen Behandlung der Gegenstände nach ihrem eigenen Bekenntnis hinter den Vertretern des Auslandes zurückstanden, weil nur wenige von ihnen die französische Sprache, die Sprache der Diplomaten, vollkommen beherrschten, von der Sprache des Landes ganz zu schweigen, in dem sie gerade verweilten, so scheint mir darin doch eine bedenkliche Verkennung des Begriffs der „Bildung“ und damit der Aufgabe der Schule zu liegen. Soll denn die Schule neben den Diplomaten auch noch alle anderen Berufe mit den für jeden einzelnen nötigen Sprachkenntnissen ausrüsten? Wenn darin die eigentliche Aufgabe des Schulunterrichts bestände, so dürfte sie nicht mehr als Bildungsstätte in des Wortes tieferer Bedeutung angesehen werden, und die Sprachinstitute müßten höher im Preise stehen als sie. Darüber sollten sich doch die extremen Vertreter der neusprachlichen Reform klar werden, daß sie mit ihrem Sprachdrill ein Ziel erstreben, dessen Wert weder im Verhältnis zu der aufgewandten Kraft und Zeit, noch im

*) Jahrb. d. V. f. wiss. Päd. S. 132/133.

**) Sonderabdruck aus dem 19. Jahrg. der „Zeitschr. f. lateinlose höhere Schul.“; Leipzig 1908; B. G. Teubner.

Verhältnis zu dem intellektuellen, ethischen und praktischen Nutzen steht, der aus der Beschäftigung mit der Sprache an sich bei richtiger Methodik zur Not zu entspringen vermag.

Doch kehren wir zu unserm Thema zurück. Damit, daß die Schule dem Verständnis des Zöglings die Gegenwart erschließt, wie sie politisch in ihrem innersten Kern aussieht, hat sie noch nicht alles getan, was sie im Interesse des Staates zu tun verpflichtet und befähigt ist. Etwas sehr Wichtiges, was auch von den lautesten Rufern im Streite um die staatsbürgerliche Erziehung anscheinend als selbstverständlich so ziemlich außer acht gelassen wird, bleibt ihr noch übrig: die Pflege nationalen Sinnes, der der kräftigste Träger des Staatsgedankens ist. Daher lautet die zweite Forderung, die an die Schule zu stellen ist: Bewußte und intensive nationale Erziehung.

Mit dem deutschen Individualismus, der bis auf den heutigen Tag die innerpolitische Situation in unserem Vaterlande so schwierig gestaltet, ist sonderbarerweise eine auffallende Neigung für alles Fremdländische verbunden, das der Deutsche, seiner nationalen Würde vergessend, als etwas Vollkommeneres anzusehen sich gewöhnt hat. Um so mehr müssen wir darauf bedacht sein, unsere kulturelle Selbständigkeit — kulturell im weitesten Sinne der Wortes genommen — gegenüber dem Auslande zu bewahren. Diese Erkenntnis war es fraglos, die den deutschen Kronprinzen gelegentlich seiner Investitur als Rector Magnificentissimus der Universität Königsberg die Worte finden ließ, die jedem Vaterlandsfreund aus dem Herzen gesprochen waren: „Vielmehr sehnen wir uns nach Betonung unseres deutsch-nationalen Volkstums im Gegensatz zu den internationalisierenden Bestrebungen, welche unsere völkische Eigenart zu verwischen drohen.“ Diese selbe Erkenntnis ist es, die unseren Schulen mit besonderer Dringlichkeit die Verpflichtung auferlegt, die Jugend in deutschem Geiste zu erziehen, sie deutsch denken und empfinden zu lehren, sie teilnehmen zu lassen an den Leistungen und Errungenschaften der echt deutschen Kultur und an ihrer Pflege sich alle die nationalen Wesenseigentümlichkeiten entzünden zu lassen, die das Bewußtsein völkischer Zusammengehörigkeit zu einem unzerstörbaren und unverlierbaren Besitz machen. Der deutsche Unterricht muß daher das zentrale Bildungsfach auf unsern Schulen werden. Deutsche Sprache, deutsches Recht, deutsche Sitte, deutsche Kunst, deutsche Dichtung, deutsche Geschichte haben den breitesten Raum im gesamten Unterricht einzunehmen und mehr oder weniger den Kristallisationspunkt für alle andern Unterrichtsfächer abzugeben. Nur so werden wir die Kluft der Lebensanschauung überbrücken, die heute noch bei uns den Studierten vom Nichtstudierten scheidet, so allein werden wir das den verschiedensten Bevölkerungsschichten gemeinsame geistige Band schaffen, das alle Glieder der Nation gleich und frei und freudig bindet, so allein werden wir uns am sichersten vor dem Ansturm fremder Kulturen schützen, so werden wir auch am ehesten den verhängnisvollen konfessionellen Zwist überwinden, wie er ausgeprägter in keinem Lande der Welt zu finden ist, und ein sich seiner Kraft und Größe bewußtes Deutschtum schaffen. „Wir wollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer;“ aber auch nicht junge Franzosen und Engländer. Leider scheint es, als ob das manchen Vertretern der neueren Philologie noch nicht zum Bewußtsein gekommen ist.

In der „Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen" XX, S. 327 ff. unternimmt es Ullmann, einem intensiveren Betrieb des Französischen auf der Unterstufe das Wort zu reden und zwar auf Kosten der übrigen Fächer, denen er mit Ausschluß des Deutschen je eine Stunde nehmen will. Um für diese Fächer den Verlust nur wenig oder gar nicht empfindlich zu machen, schlägt er vor, den Sprechübungen — auf die kommt es U. im wesentlichen an — die entsprechenden Unterrichtsstoffe zugrunde zu legen, und versteigt sich dabei zu der kühnen, von Reinecke in der „Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen" XXI, (S. 153 u. 154) festgenagelten These: „Nur erscheint mir der Nutzen, der durch das von mir angestrebte Ideal für den ganzen Bildungsgang des Menschen erzielt würde, riesengroß im Verhältnis zu dem Schaden, der etwa den andern Unterrichtsgegenständen zugefügt werden würde." Wenn R. in der erwähnten Erwiderung mit aller Entschiedenheit und deutlichem Unmut gegen solche pädagogische Entgleisung Front macht, so muß ihm jeder beipflichten, der von der deutschen Schule mehr erwartet als etwas französische Backfisch-Plapperei. Mit Recht verwahrt sich R. als Mathematiker und Naturwissenschaftler gegen eine solche Verkennung der Bedeutung des Rechen- und erdkundlichen Unterrichts, wie sie in dem Vorschlage von U. liegt. Aber nun denke man sich gar eine Religionsstunde auf Französisch! Wie die erbauend auf die zarten Kindergemüter wirken muß! Der Gedanke ist einfach absurd. Welchen Eindruck mag wohl, wie es in einer Berliner Anstalt vorgekommen sein soll, die Deklamation von *‚Mon beau sapin . . .'* auf die vom Zauber der Weihnachtsstimmung ergriffenen Zuschauer gemacht haben! Der Sextaner, der noch so weit davon entfernt ist, seine Muttersprache zu kennen und zu können, der soll schon ganz im Französischen aufgehen, soll französisch denken, fühlen, beten lernen! Heißt das nationale Erziehung? Das heißt doch vielmehr gewaltsam den Einfluß der Muttersprache untergraben, das heißt doch schon den Knaben in ein unbekanntes Land führen, wo er als hilfloser Fremder nichts versteht und wo er nicht verstanden wird, wo er kein Brot findet, das ihn ernährt, wo ihm keine Sonne scheint, die ihn erwärmt.

Auch das Kapitel vom fremdsprachlichen Aufsatz muß in diesem Zusammenhang nochmals angeschnitten werden. Er hat nur dann einen Sinn, wenn der Schüler dahin gebracht werden kann, im fremden Geiste zu denken, denn sonst kommt doch nur ein deutsch-französisches oder deutsch-englisches Ungeheuer heraus. Gesetzt, wir erreichen das erstrebte Ziel — ich weiß nicht, ob es irgendwo der Fall ist — dann haben wir der nationalen Sache einen schlechten Dienst erwiesen. Unsere Jugend soll deutsch denken lernen, aber nicht deutsch und französisch und englisch und womöglich gar noch lateinisch (Stilistik!), also antik und modern-international zugleich.

Anders steht es mit der fremdsprachlichen Lektüre. Wenn wir uns auf der Schule mit den Erzeugnissen einer fremden Kultur befassen, so ist die Absicht nicht die, eine fremde Welt- und Lebensanschauung auf unsere eigene aufzupfropfen, sondern durch vergleichende Betrachtung das Bewußtsein und die Erkenntnis von der Eigenart deutschen Wesens und deutscher Kultur zu verstärken und aus der Fremde vor allem das herüber zu nehmen und zu pflegen, was des christlich-germanischen Geistes einen Hauch trägt und mit deutscher Denkungs- und Empfindungsart eine innige, läuternde Verbindung einzugehen vermag.

Die vornehmste und wichtigste Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts besteht darin, an seinem Teile zu einem volleren Verständnis und tieferen Erfassen unserer nationalen Kultur beizutragen. Inwiefern er das kann, darüber habe ich mich gleichfalls im Pädagogischen Archiv und Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik a. a. O. geäußert und wiederhole hier das dort*) Gesagte:

Die klassische Periode des 18. Jahrhunderts trägt am ausgeprägtesten den Stempel deutscher Geisteskultur. Daher haben Männer wie Klopstock, Lessing, Herder, Goethe, Schiller, Kant den Rahmen abzugeben nicht nur für die Auswahl der deutschen, sondern auch der fremdsprachlichen Lektüre.

Die Bekanntschaft mit Corneille, Racine, Molière erschließt dem Schüler das Verständnis der vorklassischen Periode, läßt ihn die Bedeutung Gottscheds und seiner Anhänger erkennen und gibt ihm die Möglichkeit, die Entwicklung des nationalen Dramas im Sinne Lessings historisch zu verfolgen und Lessings künstlerische Stellungnahme zu den Franzosen zu verstehen.

Auf Miltons *Paradise Lost* fußend, leitet Klopstock die Reaktion gegen die Einseitigkeit französisch-klassizistischer Verstandeskultur ein, und Shakespeare stellt das erhabene Muster des wahrhaft klassisch-deutschen Dramas dar.

Die deutsche Romantik hat ihren Ausgangspunkt in Rousseau, ohne dessen Kenntnis das Wesen dieser Seite der klassisch-deutschen Dichtung nicht faßbar ist, und sie steht ferner unter dem tiefgehenden Einfluß *altenglischer und altschottischer Balladen* des Bischofs Percy und der *Lieder Ossians* von Macpherson.

Die englische Einwirkung auf die deutsche Romantik setzt sich im 19. Jahrhundert fort in den Romanen Scotts und der politisch-freiheitlichen Dichtung Byrons.

Vor einigen Monaten ging durch die Presse eine Notiz, daß nach dem Beschlusse der Stadtverordneten in Düsseldorf für die Primaner der dortigen höheren Lehranstalten Vorträge über Bürgerkunde von höheren Verwaltungsbeamten in Stadt und Provinz gehalten werden sollen, ein Gedanke, der schon mehrfach im deutschen Vaterlande Verwirklichung gefunden hat. Die Schule sollte sich gegen solche Veranstaltungen mit aller Macht wehren.**) Einmal liegt darin doch eine Desavouierung der Lehrer, und zwar eine völlig ungerechtfertigte. Selbst denjenigen von den Kollegen, die sich bisher nur sehr wenig oder gar nicht um bürgerkundliche Dinge gekümmert haben, ist die Gelegenheit geboten, sich an der Hand einer umfangreichen trefflichen Literatur — ich erinnere nur an die einschlägigen Bände in den Sammlungen Göschen, Kösel, „Wisenschaft und Bildung", „Aus Natur und Geisteswelt" — gründlich in die Materie einzuarbeiten.***) Sodann aber geben jene Veranstaltungen zu nicht geringen pädagogischen Bedenken Anlaß. Sie scheinen mir auf einer völligen Verkennung des Zieles und des Wesens einer vernünftigen Erziehung zum Staatsbürger wie der Jugenderziehung überhaupt zu beruhen. Mit einer mehr oder minder umfangreichen Stoffdarbietung aus dem Gebiete unserer

*) Jahrb. S. 131/132.

**) Ich verweise bei dieser Gelegenheit auch auf die fleißige Zusammenstellung von Prahl: Literatur für die Behandlung politischer und wirtschaftlicher Fragen im Unterricht; Prenzlau 1911; C. Vincent.

***) Man kann das eine tun und braucht das andere nicht zu lassen! Siehe den Aufsatz auf der folgenden Seite. Mtth.

heutigen Staats-, Rechts- und Wirtschaftsordnung ist herzlich wenig erreicht, wenn der Schüler alle diese Dinge nicht in den historischen Zusammenhang einzuordnen und aus dem geschichtlichen Entwicklungsgang heraus zu erklären vermag. Wir sollten uns doch hüten, Verwirrung in den jugendlichen Köpfen anzurichten durch das Darbieten von unverstandenen Einzelheiten, die in das Gebiet der Fachwissenschaft gehören. Die Jugenderziehung hat es mit allgemeinen, grundlegenden Werten zu tun, die der eigenen Weiterbildung im späteren Leben in jeder Richtung ein günstiger Boden sein können. Geben wir unserer Jugend die Grundlagen zum Verständnis unserer Zeit, und wir geben ihr alles.

Elmshorn. Gustav Humpf.

Bürgerkundliche Vorträge für Schüler in Düsseldorf.

Nachdem seit einer Reihe von Jahren in Wort und Schrift, von Schulmännern und Nichtschulmännern immer dringender eine staatsbürgerliche Erziehung der Jugend gefordert wird, beginnt sich mehr und mehr die Erkenntnis durchzuringen, daß hier der Schule, insbesondere der höheren Schule, eine Aufgabe erwächst, die sie bisher in ausreichendem Maße nicht erfüllt hat. Dem Vorwurf allerdings, daß sie für die staatsbürgerliche Bildung ihrer Zöglinge so gut wie nichts getan haben, können die höheren Lehranstalten leicht mit dem Hinweis auf die Fülle bürgerkundlicher Belehrungen begegnen, die in den verschiedenen Unterrichtsfächern enthalten sind. Auch muß denen gegenüber, die glauben, die Schule könne, wenn sie nur wolle, durch staatsbürgerliche Belehrungen Staatsbürger erziehen, immer wieder hervorgehoben werden, daß die Vermittlung bürgerkundlicher Kenntnisse allein noch keine staatsbürgerliche Erziehung ist, daß die spätere staatsbürgerliche Gesinnung und Betätigung des Schülers vor allem von seiner Charakterbildung abhängen wird. Die bürgerkundlichen Belehrungen dürfen deshalb für die staatsbürgerliche Erziehung nicht überschätzt, andererseits aber auch nicht zu gering gewertet werden, da ohne tieferes Verständnis für die staatlichen Einrichtungen und das wirtschaftliche Leben der Gegenwart ein reges Staatsgefühl nicht erwachsen kann. Die höhere Schule wird also zu erwägen haben, in welcher Weise und in welchem Umfange sie bürgerkundliche Belehrungen vornehmen soll. Hierbei ergeben sich besonders zwei Schwierigkeiten: Es ist nicht leicht, alle diese Belehrungen so zu gestalten, daß sie das Interesse der Schüler dauernd fesseln, und selbst der tüchtigste Lehrer der Geschichte — denn dem Geschichtsunterricht werden die bürgerkundlichen Belehrungen im wesentlichen zufallen*) — ist kaum imstande, allen Anforderungen, welche dieser Unterricht an ihn stellt, zu genügen. Dies brachte mich auf den Gedanken, als eine Ergänzung des Unterrichtes für die reiferen Schüler bürgerkundliche Vorträge einzuführen, gehalten von Herren, die mit dem betreffenden Gebiete durch ihren Beruf bis ins einzelne vertraut sind. Im Einverständnis mit den Direk-

*) Über die Frage, ob im Geschichtsunterricht zu Bürgerkunde in der erforderlichen Weise Zeit gefunden werden kann, vgl. Neubauer, „Die höheren Schulen und die staatsbürgerliche Erziehung", S. 24ff. Neubauer verneint die Frage.

toren der Düsseldorfer höheren Knabenschulen wandte ich mich an Herrn Oberbürgermeister Dr. Oehler mit dem Wunsche, für die Schüler der oberen Klassen aller höheren Knabenschulen der Stadt, der städtischen wie auch der staatlichen, bürgerkundliche Vorträge einzurichten. Ich fand das größte Entgegenkommen. Nachdem das Kuratorium meinen Antrag, mit solchen Vorträgen im Winter 1911/12 einen Versuch zu machen, angenommen hatte, bewilligte die Stadtverordnetenversammlung für die entstehenden Kosten (Saalmiete, Druck, Einladungen) zunächst die Summe von 600 M. Da keine Schulaula groß genug war, um die Menge der Schüler aufzunehmen, sollten die Vorträge in einem Saale der städtischen Tonhalle stattfinden. Außer den Lehrerkollegien und den Eltern der Schüler wurden auch eine Reihe von Herren der Stadt eingeladen, unter ihnen der Herr Regierungspräsident, der Herr Landeshauptmann, der Herr Oberlandesgerichtspräsident und der Herr Landgerichtspräsident, die der Einrichtung der Vorträge großes Interesse entgegenbrachten.

Der erste Vortrag fand am 11. Oktober statt, und zwar sprach Herr Beigeordneter Dr. Matthias über „Stadtverwaltung". Nachdem der Redner darauf hingewiesen hatte, daß man, um unsere staatlichen Einrichtungen zu verstehen, erst in seiner engeren Heimat Bescheid wissen muß, begann er mit der Stadtverordnetenversammlung. Sie bestimmt die Grundsätze, nach denen die Verwaltung gehandhabt werden soll. Sie wählt den Bürgermeister, sie wird bei der Beamtenanstellung gehört, sie beschließt über die Ausgaben der Stadt. Wer kann Stadtverordnete wählen, und wer kann gewählt werden? Ein jeder, der das Bürgerrecht besitzt. Die Bestimmungen über den Erwerb des Bürgerrechtes in Preußen sind in den verschiedenen Städteordnungen zu finden. Das Bürgerrecht nach der rheinischen Städteordnung. Die Stadtverordnetenwahl ist in den meisten preußischen Provinzen eine Dreiklassenwahl. Die Bildung der Wahlabteilungen durch Dreiteilung und Zwölftelung wurde an Beispielen erläutert und der Zweck dieser Wahlsysteme erklärt. Die Zwölftelung kann durch Ortsstatut eingeführt werden. Die Stadtverordnetenwahl ist eine öffentliche Wahl. Vergleich mit den Wahlen zum Reichstag und preußischen Abgeordnetenhaus. Einspruch gegen die Gültigkeit der Wahl. Absolute Mehrheit. Stichwahl. In Städten mit Dreiklassenwahl muß jede Abteilung zur Hälfte aus Hausbesitzern bestehen. Erklärung des Grundes. Verschiedene Größe der Stadtverordnetenversammlungen. Wahlperiode, Ergänzungswahl, Ersatzwahl. Das Amt der Stadtverordneten ein Ehrenamt. Die Sitzungen der Stadtverordneten. Der Bürgermeister oder Stadtverordnetenvorsteher Vorsitzender. Der Redner sprach weiter über Magistratsverfassung und Bürgermeistereiverfassung. Die Beigeordneten. Wahl und Bestätigung des Bürgermeisters, der Beigeordneten und Magistratsräte. Die Tätigkeit des Bürgermeisters. Kreisfreie und kreisangehörige Städte. Die Städte haben in dem Regierungspräsidenten eine staatliche Aufsichtsbehörde. Rechte des Regierungspräsidenten der Stadt gegenüber. Bezirksausschuß und Provinzialrat. Eingehend wurden die städtischen Finanzen behandelt. Das Vermögen der Städte. Verzinsung und Tilgung der Schulden. Der städtische Etat. Die Steuern, indirekte und direkte, Umsatzsteuer, Wertzuwachssteuer, Schankerlaubnissteuer, Einkommensteuer, Kirchensteuer, Grund- und Gebäude-

steuer, Gewerbesteuer. Die Verwendung der aus den Steuern fließenden Summen wurde an Beispielen erläutert. Der Redner sprach sodann ausführlich über die Straßenanlegung und Bebauung und hierauf über die Fürsorge für die Armen, Kranken und Schwachen. Eine eingehende Behandlung erfuhr hierbei das Armenwesen nach dem Elberfelder System. Der fesselnde Vortrag schloß mit einem Blick auf das, was die Städte für die Volksbildung durch Unterhaltung von Volks-, Mittel- und höheren Schulen, selbst Hochschulen tun, auf ihre Förderung der Kunst durch Theater, Museen und Kunstgewerbeschulen und endlich auf ihre Beteiligung an dem wirtschaftlichen Aufschwunge des Landes, indem sie gewerbliche Unternehmungen aller Art betreiben, Häfen und Kleinbahnen bauen und ihre großen Mittel nutzbar anlegen.

Ein am 3. November vom Herrn Landesrat Adams gehaltener Vortrag handelte von der „Staatlichen Verwaltung und Selbstverwaltung". Nachdem der Redner einen Blick auf die Staatsverwaltung im weitesten Sinne geworfen hatte, ging er auf die Verwaltung im engeren Sinne oder innere Verwaltung ein. Er erörterte die Verwaltungsorganisation (Gemeinde, Land- und Stadtkreis, Regierungsbezirk, Provinz) und behandelte die verschiedenen Ministerien (Ernennung des Ministers durch den König, Staatsministerium, Ministerpräsident, Unterstaatssekretäre, Ministerialdirektoren, vortragende Räte), die staatliche Verwaltung in Provinz, Regierungsbezirk und Kreis. Hierauf sprach er über die Selbstverwaltung und legte ausführlich die Provinzialverwaltung dar. Provinziallandtag, Provinzialausschuß, Landeshauptmann und Landesräte, Geldmittel für die Provinzialverwaltung, ihre Aufgaben: Straßenbau, Landesmelioration, Armenwesen, Fürsorge für Geisteskranke, Epileptische und Idioten, Taubstummen- und Blindenanstalten, Fürsorgeerziehung, Arbeitsanstalten für Landstreicher und Bettler, landwirtschaftliche Winterschulen, Weinbau- und Obstbauschulen, Denkmalpflege, Provinzialmuseen.

Am 1. Dezember hielt Herr Regierungsrat Dr. Hoffmann den dritten Vortrag über „Die Verfassung Preußens und des Deutschen Reiches".

Nach einigen Worten über den Begriff „Staat" und die Staatsformen der Monarchie und Republik wandte sich der Redner der preußischen Verfassung zu. Er ging aus von der ständischen Verfassung, wie sie Kurfürst Friedrich I. in Brandenburg vorfand, sprach über das Steuerbewilligungsrecht der Stände, über die langwierigen Verhandlungen des Großen Kurfürsten mit den Ständen, bis es ihm gelang, sich finanziell unabhängig von ihnen zu machen, und betrachtete dann den absoluten Staat. Zu unserer heutigen Verfassung übergehend, wies er auf den Unterschied hin, daß in Preußen dem Könige alle Rechte zustehen, die ihm die Verfassung nicht ausdrücklich entzieht, während in Ländern, deren Verfassungen auf dem Grundsatz der Volkssouveränität beruhen, der König nur die Rechte hat, die ihm die Verfassung überträgt. Einteilung der gesamten Staatstätigkeit in gesetzgebende Gewalt, richterliche Gewalt, vollziehende Gewalt und Verwaltung. Ausübung der gesetzgebenden Gewalt durch den König, Herrenhaus und Abgeordnetenhaus. Die Wahl zum Abgeordnetenhaus, Zusammensetzung des Herrenhauses. Ausübung der richterlichen Gewalt im Namen des Königs durch unabhängige

Gerichte. Das Begnadigungsrecht der Rest der richterlichen Gewalt des Königs. Einschränkung der vollziehenden Gewalt des Königs dadurch, daß alle Regierungsakte zu ihrer Gültigkeit der Gegenzeichnung eines Ministers bedürfen. Im Gegensatz zu anderen Verfassungen kennt die preußische nicht die Ministeranklage wegen Verfassungsverletzung, sondern die Ministerverantwortlichkeit beschränkt sich darauf, daß der Minister die Regierungshandlung des Königs, die er gegengezeichnet hat, in der Öffentlichkeit, besonders im Parlament zu vertreten hat. Diese Bindung der königlichen Exekutive durch die Ministerverantwortlichkeit erstreckt sich nicht auf den Oberbefehl über Heer und Marine. Beschränkung der Staatsverwaltung durch die Rechte, die den Selbstverwaltungskorporationen und ihren Organen verliehen sind. Es folgte die Reichsverfassung. Nach Erläuterung der Begriffe Staatenbund und Bundesstaat legte der Redner die gesetzgebende Gewalt im Reiche dar, das Entstehen eines Reichsgesetzes durch Zusammenwirken von Bundesrat und Reichstag, sprach über die Zusammensetzung des Bundesrats, besonders über die preußischen Stimmen im Bundesrat, über Reichstagswahlrecht und Legislaturperioden und behandelte ausführlich die vollziehende Gewalt im Reiche, die Rechte des Kaisers und die Stellung des Reichskanzlers. Zum Schluß wies er darauf hin, wie jedes neue Reichsgesetz ein neues einigendes Band um das deutsche Volk schlingt.

In einem vierten Vortrage behandelte am 19. Januar 1912 Herr Landrichter Dr. Frese „Unser Recht und unsere Gerichtshöfe". Der Redner ging davon aus, was unter Recht im objektiven Sinne zu verstehen ist, erklärte die Begriffe Staatsrecht (Verwaltungsrecht und Verfassungsrecht), Kirchenrecht, Völkerrecht, Strafrecht, Privatrecht, Prozeßrecht und setzte auseinander, daß nur das Straf- und Privatrecht Gegenstand der Rechtssprechung seien. Er warf dann einen Blick auf die geschichtliche Entwicklung. In alten Zeiten stand im Deutschen Reich die Rechtssprechung dem Kaiser zu, der ihre Ausübung ebenso wie die Verwaltung der einzelnen Landesteile den Grafen und später den Landesherren übertrug oder überließ. Einrichtung von Gerichtshöfen (Reichskammergericht), deren Entscheidung aber von ihrem obersten Herrn, der auch oberster Richter war, umgestoßen werden konnte. Die gänzliche Trennung von Justiz und Verwaltung wurde zuerst von Montesquieu gefordert. Nachdem dieses Prinzip schon in die Verfassungen der Vereinigten Staaten von Nordamerika und Frankreichs aufgenommen worden war, wurde es auch in Preußen durch die Stein-Hardenbergsche Reorganisation des Staates zur Durchführung gebracht. Im heutigen Deutschen Reich ist die Organisation der Gerichte wie auch das gesamte von diesen zu übende Verfahren seit 1877 durch die Reichsjustizgesetze, nämlich das Gerichtsverfassungsgesetz, die Zivilprozeßordnung und die Strafprozeßordnung, einheitlich geregelt. Oberster Grundsatz unserer gesamten Rechtssprechung ist, daß die richterliche Gewalt durch unabhängige, nur dem Gesetz unterworfene Gerichte ausgeübt wird. Kein Richter ist bei Ausübung seines richterlichen Amtes an den Befehl eines Vorgesetzten gebunden. Der Justizminister ist kein Richter, sondern die Spitze der Justizverwaltung. Ebensowenig ist das dem preußischen Justizministerium entsprechende Reichsjustizamt eine richterliche Behörde. Ihre Tätigkeit beschränkt sich auf die Justizverwaltung, die Prüfung der Bewährung der

Gesetze und die Ausarbeitung neuer Gesetze. Dem König ist von seinen richterlichen Rechten nur das Begnadigungsrecht geblieben. Der Redner ging dann zu einer Besprechung des Bürgerlichen Gesetzbuches über, wobei auch das Allgemeine deutsche Handelsgesetzbuch Erwähnung fand. Er behandelte die Einteilung des Bürgerlichen Gesetzbuches, natürliche und juristische Person, die Begriffe unmündig, minderjährig, volljährig, Rechtsgeschäfte, Vertrag, Kaufvertrag, Mietvertrag, Pacht, Dienstvertrag, Werkvertrag, das Sachenrecht, Eigentum, Pfandrecht, Hypothek, Grundbuch, das Familienrecht, das Erbrecht. Überall erleichterten Beispiele das Verständnis. Nach dieser Übersicht über das Bürgerliche Gesetzbuch schritt der Vortragende zu einer kurzen Betrachtung des Strafgesetzbuches. U. a. erklärte er an Beispielen, was Übertretung, Vergehen und Verbrechen ist. Zum Schluß sprach er über Staatsanwaltschaft, Schöffengericht, Strafkammer, Schwurgericht, Strafprozeß und Zivilprozeß, über die Bedeutung des Oberlandesgerichts und Reichsgerichts.

Damit bei der hohen Stundenzahl der oberen Klassen eine Überlastung der Schüler vermieden würde, sollten nur 4 Vorträge stattfinden, von denen wegen der Reifeprüfung der letzte im Januar gehalten wurde. Als Stunde wurde 6—7 Uhr nachmittags gewählt, so daß die Schüler schon vorher ihre häuslichen Arbeiten erledigt haben konnten. Hierzu ließ ich den an dem betreffenden Nachmittage liegenden Turn- und wahlfreien Unterricht ausfallen, und an den anderen Anstalten werden ähnliche Erleichterungen eingetreten sein. Die Vorträge waren von 450—500 Schülern aller höheren Knabenschulen der Stadt besucht, und zwar von den Schülern der drei oberen Klassen und vom dritten Vortrage an auf Wunsch einiger Geschichtslehrer auch von Schülern der Untersekunda. Meine Untersekundaner baten auch selbst darum, zu den Vorträgen zugelassen zu werden. Eine Anstalt hatte die Untersekundaner von Anfang an geschickt. Außer den Schülern erschienen zu den Vorträgen auch eine Anzahl geladener Herren, Direktoren der höheren Lehranstalten, Mitglieder der Lehrerkollegien sowie Angehörige der Schüler.

Der Versuch mit diesen Vorträgen darf als gelungen angesehen werden, denn die Schüler brachten ihnen ein reges Interesse entgegen, und die Besprechung der Vorträge im Unterricht ergab, daß sie im wesentlichen auch gut verstanden worden waren. Ein Eingehen auf die Vorträge im Unterricht ist, wenn sie ihren vollen Nutzen haben sollen, allerdings notwendig, und es ist deshalb sehr erwünscht, daß der Geschichtslehrer, dem diese Aufgabe in erster Linie zufallen wird, die Vorträge selbst anhört. Die Vorträge sollen jetzt gedruckt werden, und jeder Schüler wird kostenlos ein Exemplar erhalten. Auch sollen Exemplare in den Bibliotheken der höheren Lehranstalten den Lehrern für ihren Unterricht zur Verfügung stehen. Die Vorträge werden voraussichtlich nächsten Winter fortgesetzt werden, und zwar soll dann auch das Wirtschaftsleben Berücksichtigung finden.

Düsseldorf. M. Schweigel.

Der bürgerkundliche Unterricht in der Handels-Realschule zu Dessau.

Auf der vom 6. bis zum 9. Juni dieses Jahres in Nordhausen stattgehabten Versammlung der Direktoren der Provinz Sachsen und der anliegenden Fürsten- und Herzogtümer stand auch das Thema: „Die Belehrungen in der Bürgerkunde und die Frage der staatsbürgerlichen Erziehung" zur Verhandlung. Man war darüber einig, daß bürgerkundliche Belehrungen den Schülern aller höheren Lehranstalten zuteil werden müssen, und zwar im Zusammenhang mit dem Unterricht in anderen Fächern, hauptsächlich in der Geschichte, und es wurde unter No. 4 der folgende Leitsatz angenommen: „Es ist wünschenswert, daß jede Anstalt einen Plan für die Einfügung der bürgerkundlichen Belehrungen aufstellt."

Da die Handels-Realschulen seit ihrer Gründung auf den bürgerkundlichen Unterricht großes Gewicht gelegt haben und die Lehrer daher Gelegenheit gehabt haben, auf diesem Gebiete Erfahrungen zu sammeln, so ist es vielleicht von allgemeinem Interesse, den Betrieb dieses Unterrichts an der von mir geleiteten Handels-Realschule zu Dessau und vor allem den für die Verknüpfung dieses Unterrichts mit dem geschichtlichen aufgestellten Plan kennen zu lernen.

Ehe ich jedoch dazu übergehe, sei es gestattet, einige allgemeine Bemerkungen über Handels-Realschulen vorauszuschicken, um vor allen Dingen dem Vorurteil zu begegnen, daß diese Schulen Fachschulen seien. Die Handels-Realschulen sind in erster Linie durch die Tätigkeit des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen ins Leben gerufen und gefördert worden, dessen Leitung seit Jahren in den bewährten Händen des Herrn Geh. Regierungsrat Dr. Stegemann in Braunschweig liegt. Bei der Gründung dieser Schulen hat man sich hauptsächlich von den folgenden Erwartungen leiten lassen: Das Deutsche Reich entwickelt sich immer mehr vom Agrarstaat zum Industriestaat, demgemäß hat auch der deutsche Handel einen gewaltigen Aufschwung genommen, und der Handelsstand bildet einen beträchtlichen Prozentsatz aller Berufsarten in Deutschland. Die den angehenden Kaufleuten ins Leben mitzugebende Allgemeinbildung darf sich von dem ähnlicher Berufe nicht wesentlich unterscheiden. Die bisher für die Vorbildung besonders in Betracht kommende allgemeinbildende Anstalt, die Realschule, dient mehr den Bedürfnissen mittlerer technischer und gewerblicher Berufe. Es kommt noch hinzu, daß in den größeren Handelsstädten (Hamburg, Bremen, Lübeck, Cöln, Leipzig usw.) eine große Anzahl der Realschulabiturienten (45 bis 74 %) sich seit Jahren dem Kaufmannsstande widmet, so daß diesem Stande ein gewisses Recht auf die Gründung einer seinen Bedürfnissen Rechnung tragenden Schulart nicht abgesprochen werden konnte.

Es gibt in Deutschland jetzt 4 selbständige Handels-Realschulen — Cöln, Frankfurt a. M., Dessau und München und 4 einer Oberrealschule oder Realschule angegliederte in Mannheim, Schöneberg-Berlin, Essen und Lübeck. Die Handels-Realschule sucht ihrem Hauptzweck dadurch zu genügen, daß sie ihren Schülern gleichzeitig mit der Allgemeinbildung kaufmännische Vorbildung zuteil werden läßt, aber derart, daß die letztere der ersteren unterzuordnen und ihr dienstbar zu machen ist. Das wird dadurch erreicht, daß die meisten der Fächer, welche die

Handels-Realschule mit der reinen Realschule gemein hat, von kaufmännischen Ideen durchdrungen werden und daß außerdem Unterricht in einzelnen besonders die Erfordernisse des kaufmännischen Berufs berücksichtigenden Lehrgegenständen erteilt wird, wie in Buchführung, Handelslehre, deutscher und fremdsprachlicher Handelskorrespondenz, kaufmännischem Rechnen, Stenographie und Warenkunde. Schon in der Ausschußsitzung des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen vom Mai 1900 hat der jetzige Schulrat Dr. Wernicke-Braunschweig ausgeführt, daß „Allgemeinbildung in objektiver Hinsicht, d. h. in bezug auf die Stoffe, an welchen die Arbeit des Lehrers und des Schülers haftet, jeder Begrenzung spottet". Herr Wernicke erinnert daran, daß Latein ursprünglich kein allgemein bildendes Fach gewesen ist; wir können außerdem an die allen bekannte Wandlung denken, welche die Stellung der Naturwissenschaften in den Lehrplänen der höheren Lehranstalten etwa seit Mitte des vorigen Jahrhunderts erfahren hat. Es ist nicht unwahrscheinlich, daß es ähnlich den kaufmännischen Fächern ergehen kann, denn bei näherer Betrachtung überzeugt sich jeder von ihrem allgemeinbildenden Wert. Auch Wernicke ist der Meinung, daß „z. B. die Buchführung ganz ausgezeichnet dazu geeignet ist, zur Aufmerksamkeit und Ordnung, zur Beobachtung, zum Nachdenken, zur Übersicht usw. zu erziehen". Bei der Vorbildung der jungen Juristen wird heutzutage vielfach das Kennenlernen eines größeren kaufmännischen Betriebes gefordert, und selbst ältere Juristen suchen sich nachträglich die Grundzüge der kaufmännischen Fächer, besonders der Buchführung, zu eigen zu machen. Aus dem Gesagten geht wohl zur Genüge hervor, daß die Handels-Realschule nicht als Fachschule bezeichnet werden kann. Die Schüler, welche das Ziel unserer Anstalt erreicht haben, erhalten demnach das Zeugnis der Reife für Obersekunda einer Oberrealschule.*)

Nach dieser Abschweifung gehe ich nunmehr zum eigentlichen Thema über. Der bürgerkundliche Unterricht wird an unserer Anstalt hauptsächlich mit den Handelsfächern und der Geschichte verknüpft, er wird aber außerdem, wo es sich in ungezwungener Weise ausführen läßt, in den Rahmen anderer Lehrfächer, z. B. der Erdkunde, des Deutschen und der Religion, eingefügt.

Nach einer Aufstellung unseres Handelslehrers, Herrn Fischer, kommen im kaufmännischen Rechnen, in Buchhaltung, Korrespondenz und Handelskunde etwa die folgenden Stoffe aus den bürgerkundlichen Belehrungen in Betracht: Invaliditäts-, Renten- und Krankenversicherungen. Buchhaltung des Privatmanns, Handwerkers, Landwirts, Kaufmanns, der Gemeinde, des Staates und die dazu gehörenden Vorschriften und Gesetze. Anfänge des Handels, Arten des Handels und ihre Stellung und Einwirkungen im bzw. auf ein Volk. Recht zum Betrieb des Handels, Pflichten der Handeltreibenden, ihre Stellung im Staate, in der Wirtschaft des Volkes. Verpflichtungen des Staates dem Handel und der Industrie gegenüber, Handelspolitik: Zölle, Konsulate, Handelskammern, Handelsgerichte, Patentwesen, Post, Telegraph, Fernsprecher, Handelsverträge, Schiffahrtsverträge, Handelssachverständige im Auslande, Freihäfen, Monopole usw. Das Bank- und

*) Ein Jahresbericht unserer Anstalt, der von den Zwecken und Zielen der Handels-Realschule ein genaueres Bild gibt, wird auf Verlangen gern zur Verfügung gestellt.

Börsenwesen mit Betonung der Macht und des Einflusses der heutigen Banken auf unsere in- und ausländische Politik und die Absatzmöglichkeiten deutscher Erzeugnisse auf dem Weltmarkte. Die Rückwirkungen auf die heimische Industrie und unser Volk (Wohlfahrt, Reichtum, Gesittung). Die Geschäftsformen (Gesellschaften). Verkehrswesen: Frachtgeschäft, Schiffahrt, Messen, Märkte, Ausstellungen. Versicherungswesen. Wirtschaftliche Zusammenschließungen: Ringe, Syndikate, Trusts, Streiks.

Für die bürgerkundlichen Belehrungen in der Geschichte gebe ich einem unserer Geschichtslehrer, Herrn Oberlehrer Dr. Walther, selbst das Wort:

„Wo sich Gelegenheit bietet, sind die Einrichtungen in Staat und Gesellschaft mit entwicklungsgeschichtlich verwandten Stoffen in Beziehung zu bringen. Der Geschichtslehrer muß zeigen, daß das Gefüge des öffentlichen Lebens das Endglied eines Werdeganges ist, der stets durch Verbindung des Hergebrachten mit dem Fortschritt neue Daseinsformen schafft. Auf diese Weise sammelt der Schüler nicht nur bürgerkundliches Wissen, sondern gewinnt die praktisch überaus wertvolle Erkenntnis, daß sich die Neueinrichtungen und Reformen an Vorhandenes und Gewohntes anschließen müssen.

Unter diesem Gesichtspunkte erteile ich den Unterricht seit 5 Jahren. Wo es angeht, schlage ich Brücken von der Vergangenheit zur Gegenwart. In dem folgenden Plan sind die zu behandelnden bürgerkundlichen Stoffe den als Ausgangspunkt dienenden (gesperrt gedruckten) geschichtlichen angereiht.

A. Aus dem Stoffplan der III (Unter-Tertia).

1. Die Kimbern und Teutonen und die Völkerwanderung: Unsere heutige Auswanderung. Volkszunahme, Umfang der Auswanderung seit 1800.

2. Arminius; die späteren deutschen Herzogtümer: Die geographisch bedingten partikularistischen Tendenzen im deutschen Volkscharakter.

3. Die Stände der Germanen: Die volkswirtschaftlich bedingten Unterschiede innerhalb unserer Bevölkerung.

4. Bonifatius: Das Verhältnis der deutschen und der französischen Katholiken der Gegenwart zu Rom.

5. Das Lehenswesen: Die gegenwärtigen Beamtenverhältnisse auf Grund der Geldwirtschaft.

6. Die Kaisergeschichte: Es wird gezeigt, wie die Grafen und Fürsten des alten Reiches Recht um Recht erlangen, wie sich langsam ihre Beamtenrechte zur Fürstenmacht ausbilden.

7. Das Städtewesen: Die städtischen Verfassungen, die Gerichtsbarkeit, das Schulwesen, die Fürsorge für die Armen.

8. Die Hansa: „Deutschlands Zukunft liegt auf dem Wasser."

B. Aus dem Stoffplan der II (Ober-Tertia).

9. Die Erhebung der Reichsritter: Über die gegenwärtigen Adelsverhältnisse.

10. Der große Bauernkrieg: Bauernbündnisse und ihr Zweck in der Gegenwart.

11. Die Wiedertäufer in Münster: Die Sektenbildung.

12. Die Kulturtätigkeit der Fürsten des Mittelalters und der Übergangszeit: Die Pflichten, welche die Allgemeinheit den Fürsten heute auferlegt.

13. Der Dreißigjährige Krieg: Die konfessionelle Zerklüftung des deutschen Volkes.

14. Joachim I. (Kammergericht, Universität Frankfurt): Die Rechtsprechung heute. Die Schwierigkeit der Gründung und Erhaltung von Universitäten.

15. Der spanische Erbfolgekrieg: Die anders gearteten Ursachen der Gegenwartskriege.

16. Die preußischen Könige: Der absolutistische Staat.

17. Friedrich Wilhelm I.: Landwirtschaftliche Aufgaben des Staates: Sumpftrocknen, Moorkultur, Küstenschutz u. a.

18. Friedrich der Große: Die Schutzzölle.

19. Die polnischen Teilungen: Das Wahl- und Erbkönigtum. Die polnische Frage, Ansiedelungskommission, Volksmischung.

20. Die Entstehung der Vereinigten Staaten: Bundesstaat und Einheitsstaat. Verfassung der Schweiz und Frankreichs.

21. Die Kulturzustände des 18. Jahrhunderts: Verfassung, Stadt und Land. Leibeigenschaft und Erbuntertänigkeit, Gerichtsbarkeit, Kirche und Schule, Heer usw.

C. Aus dem Stoffplan der I (Unter-Sekunda).

22. Die französische Revolution: Die Regierungsgewalten im Staate. Art der Teilung zwischen Fürst und Volk in einzelnen Staaten. Unsegen einer reinen Volksherrschaft. Widerlegung einzelner Punkte des sozialdemokratischen Programms durch Tatsachen der französischen Revolution.

23. Die Koalitionskriege: Moderne Völkerbündnisse (Vorteile, Nachteile, Leistungen).

24. Umsturz der deutschen Reichsverfassung: Die jetzige Reichsverfassung kurz.

25. Der deutsche Bund (von 1815—1866): Der Unsegen eines losen Zusammenhanges der deutschen Staaten.

26. Der Zollverein: Das deutsche Zollgebiet.

27. Die Stein-Hardenbergsche Städteordnung: Selbstverwaltung, Magistrats- und Bürgermeisterverfassung, Gemeindeaufgaben der Stadt.

28. Aufhebung der Erbuntertänigkeit: Die landwirtschaftliche Bevölkerung, die ländliche Arbeiterfrage. Getreidebau in unserer Zeit.

29. Aufhebung des Zunftzwanges: Die heutigen Zünfte. Gewerbefreiheit, Fragen des Handwerkerstandes.

30. Die Jahre 1848—1850: Das Wichtigste aus dem preußischen Staatsgrundgesetz von 1850. Die preußische Provinzial- und Kreiseinteilung. Die Weiterbildung der preußischen Verfassung. Die Verfassung anderer deutscher Staaten. Die Verfassung Anhalts.

31. Der Krieg 1870/71: Die Reichsverfassung genau, nach Reclams Ausgabe.

32. Deutschlands Kolonien: Deutschlands Kolonial- und Wirtschaftspolitik.

Außerdem Genaueres über Deutschlands Heer und Marine, über die Reichseinnahmen und Steuerverhältnisse, über die soziale Gesetzgebung. Die Parteien und Parteikämpfe. Die verschiedenen Schulgattungen. Das bürgerliche Gesetzbuch."

Aus dem Vorgehenden ist wohl ersichtlich, daß den Schülern unserer Handels-Realschule eine Fülle von bürgerkundlichen Lehren mit ins Leben gegeben wird. Ich darf hinzufügen, daß die Schüler dem Unterricht im allgemeinen mit Eifer und Hingabe folgen und daß die erzielten Erfolge dementsprechend günstige sind.

Dessau. A. Tafelmacher.

Über Schülervorträge insbesondere aus dem Gebiete der Staatskunde.

Im IX. Jahrgange dieser Monatschrift (1910 S. 34 ff.) habe ich kurz auf schriftliche Arbeiten hingewiesen als auf ein besonderes Mittel, um ein besseres und tieferes Verständnis für unser Staatsleben und für unsere öffentlichen Einrichtungen überhaupt anzubahnen, habe dabei aber betont, daß ich den Hauptnachdruck glaube legen zu müssen auf die mündlichen Erörterungen und — kurz gesagt — die Schülervorträge, von denen es in den preußischen Lehrplänen vom Jahre 1901 heißt (S. 21, No. 3): „Überall, besonders auf der oberen Stufe, sind Übungen in frei gesprochenen Berichten über Gelesenes oder Gehörtes vorzunehmen." Doch über das zweckmäßigste Verfahren bei diesen Übungen herrscht ebenso große Meinungsverschiedenheit wie über ihre Bedeutung, und diese scheint mir gerade für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung von manchen unterschätzt zu werden. Denn in den jüngst erschienenen größeren und kleineren einschlägigen Veröffentlichungen, auch in manchen für die preußischen Direktoren-Versammlungen erstatteten Berichten (mit Ausnahme der Provinz Sachsen), sind die Schülervorträge, wenn überhaupt, dann nur sehr kurz behandelt worden; deshalb möchte ich die Aufmerksamkeit auf diese ebenso wichtige wie schwierige Frage besonders gelenkt wissen. Zunächst scheinen wegen der Verschiedenheit der Ansichten einige methodische Bemerkungen im allgemeinen erforderlich zu sein.

Um das in den Lehrplänen bezeichnete Ziel zu erreichen, müssen wir von Sexta an planmäßig vorgehen. Auf der Unterstufe wiederholt der Schüler kurz, was er gelesen hat und was ihm vorerzählt worden ist, oder berichtet über die von ihm erlebten und beobachteten Dinge sowie über Anschauungsbilder; in den mittleren Klassen gewöhnt der Lehrer die Zöglinge allmählich daran, einfache Zusammenhänge darzulegen; diese werden auf der oberen Stufe nach und nach größer und ver-

wickelter, Vergleiche kommen dazu, und gelegentlich kann man sich mit der nötigen Vorsicht an bestimmte Probleme wagen. Dem Geiste der Lehrpläne und vielleicht*) auch der jüngst bei der Frage der staatsbürgerlichen Erziehung mit besonderem Nachdruck betonten Bedeutung der Arbeitsgemeinschaften dürfte es entsprechen, wenn bis zur Prima von allen Schülern gleichmäßig ein kurzer Bericht über einen bestimmten Stoff gefordert wird unter der Voraussetzung, daß entweder alle Schüler diesen zu Hause durchlesen können oder daß er vom Lehrer in der vorhergehenden Stunde genau durchgesprochen ist. Unter diesen beiden Voraussetzungen kann man von allen Schülern verlangen, daß sie über einen bestimmten Stoff berichten. In der betreffenden Stunde greift man dann einen oder mehrere heraus; wie oft im Jahre die einzelnen an die Reihe kommen, das richtet sich nach der Stärke der Klasse und der besonderen Veranlagung der Zöglinge. Zeigen in der Prima einzelne auf geistigem Gebiete Neigung zur Selbstbetätigung, so muß diese auf jede mögliche Weise unterstützt werden. Den betreffenden Schülern ist also Gelegenheit zu geben, nach eigener Wahl über Gelesenes und Gehörtes, selbstverständlich nach vorheriger Rücksprache mit dem Lehrer, zu berichten. Ob alle Mitschüler aufmerksam zugehört haben, davon überzeuge man sich aber stets durch einzelne Fragen an verschiedene in derselben oder in der nächsten Stunde.

Von welchem Platze aus sind diese Berichte zu halten? Von Untersekunda an, wo ja gewöhnlich das Duzen aufhört, stets vom Katheder aus, meine ich. Denn die Scheu, vor der Öffentlichkeit zu sprechen, legt manch einer vielleicht nur schwer ab, wenn er immer einzig und allein von seinem gewöhnlichen Platze aus gesprochen hat. Steht der betreffende Schüler stets auf dem Katheder, so wird der ganzen Sache kein besonderer Anstrich verliehen, wogegen sich z. B. Lehmann in seiner Methodik des deutschen Unterrichts (3. Aufl. Berlin 1909, Weidmannsche Buchhandlung) aus triftigen Gründen erklärt. Vor dem Auswendiglernen einer schriftlichen Ausarbeitung ist von Anfang an mit dem größten Nachdruck zu warnen, damit es später als ganz selbstverständlich, vielleicht darf man bei manchen älteren Schülern sagen: als Ehrensache betrachtet wird, auch bei schwierigeren Aufgaben einzig und allein eine kurze Inhaltsübersicht mit Stichworten aufs Katheder mitzunehmen und nur im Notfalle einen Blick hineinzuwerfen — dies ist nämlich nach meiner Ansicht ausdrücklich zu gestatten, obwohl in den Lehrplänen a. a. O. von „frei gesprochenen Berichten" die Rede ist. In den unteren und mittleren Klassen dauere der Bericht höchstens 10, in den oberen höchstens 15 Minuten, und niemals unterbreche ihn der Lehrer ohne zwingenden Grund, sondern erst, wenn der Schüler fertig ist und wieder auf seinem Platze sitzt, dann frage man, und zwar zunächst die Klasse im allgemeinen, ob jemandem etwas aufgefallen ist; vielleicht kann sich derjenige, der den Bericht gehalten hat, selbst verbessern, wenn er durch Mitschüler aufmerksam gemacht worden ist. Diese dürfen sich unter Umständen während des Vortrages kurze Bemerkungen aufzeichnen, um auf solcher Grundlage Unrichtiges festzustellen oder Bedenken zu äußern. Auch dies Verfahren dient zur

*) Kerschensteiners bekannte Vorschläge nach dieser Richtung hin lassen sich auf „höheren" Schulen nur zum geringsten Teile durchführen; in vielen Fällen müssen wir den im Schüler sehr regen Trieb nach „Arbeitsgemeinschaft" nachdrücklich bekämpfen, weil er die Selbständigkeit gefährdet.

Hebung der Selbsttätigkeit, auf die man gar nicht genug einwirken kann. Weil Befangenheit und Ängstlichkeit bei manchen Schülern von vornherein jede Freiheit des Ausdrucksvermögens schwer beeinträchtigen, so wirkt in dieser Beziehung ein falsch geleiteter Unterricht sehr nachteilig fürs spätere Leben. Kein Verständiger allerdings wird von der Schule fordern, daß sie alle ihre Zöglinge zu Rednern ausbildet; denn dazu gehört natürliche Begabung, die auch der geschickteste Unterricht nicht zu ersetzen vermag. Aber es ist dringend zu wünschen, daß möglichst viele die Befähigung erlangen, in der Öffentlichkeit vor jedem Zuhörerkreise ohne Scheu aufzutreten und die geistige Waffe des Wortes klar, überzeugend, unter Umständen anfeuernd und begeisternd zu handhaben. Dies Ziel muß um so ernster erstrebt werden, weil bekanntlich die sozialdemokratische Partei bei ihren ebenso eifrigen wie einseitigen Bemühungen um politische Aufklärung einen beträchtlichen Vorsprung auf dem Gebiet der Redegewandtheit und Disputierkunst vor den staatserhaltenden Parteien gewonnen hat.

Damit bin ich auf die mir besonders am Herzen liegende staatsbürgerliche Bildung und Erziehung gekommen und glaube die Forderung als eine berechtigte bezeichnen zu dürfen, daß die Schüler der Untersekunda gelegentlich, die der drei oberen Klassen regelmäßig, wenn auch nur kurz über Gelesenes auch aus dem Gebiete der Staatskunde (ich sage absichtlich nicht Bürgerkunde) berichten und gerade dabei Anleitung zu Disputationen erhalten, wie solche z. B. in England stattfinden. Am wichtigsten ist beides natürlich in der Oberprima, wo durch sorgfältige Sichtung des Stoffes soviel Zeit im Geschichtsunterricht unbedingt erübrigt werden muß, daß ein ziemlich geschlossenes Bild unseres gesamten jetzigen Staatswesens sozusagen von einer Hochwarte aus entworfen wird. Das kann nicht in der nötigen oder wünschenswerten Weise geschehen ohne die Erziehung zu planvoller wirklich bildender Lektüre auch auf dem Gebiete der Staatskunde, und in den Dienst solcher Erziehung stelle man auch die Schülervorträge.

Aber reicht im Geschichtsunterricht der Prima die so außerordentlich knappe Zeit dazu aus? Über die gerade diesem Fache aufgenötigte Hast und Unruhe wird jetzt sehr lebhaft geklagt; in der Tat ist mit jeder Stunde zu rechnen. Um so nachdrücklicher sei daher darauf hingewiesen, daß auch im deutschen Unterrichte bei den Vortragsübungen einzelne Aufgaben aus dem Gebiete der Staatskunde gestellt werden müssen, auch wenn Deutsch und Geschichte nicht in einer Hand liegen. In diesem Falle wäre die Mahnung der Dienstanweisung (ob sie wohl vielen Lehrern aus der Seele gesprochen ist?), „daß die Lehrer, namentlich die in derselben Klasse unterrichtenden, Gelegenheit nehmen, sich gegenseitig in ihrem Unterricht zu besuchen", besonders auch für die Vorträge zu beachten. Damit die ganze Klasse sich darauf vorbereiten kann, ist es wünschenswert, daß in den Lesebüchern der fragliche Stoff etwas reichlicher als gewöhnlich berücksichtigt oder daß ein besonderes Lesebuch zur Staatskunde in Gebrauch genommen wird; das bei Ehlermann erschienene (2. Aufl. 1909) erwähne ich nur deshalb, weil es meines Wissens kein zweites dieser Art gibt. Wird ein solches benutzt, dann kann den Berichten der einzelnen ein zweckmäßig gewähltes Gesamtgebiet zugrunde gelegt werden. Die Hauptsache ist, daß überhaupt und daß planmäßig gelesen wird; die vielen ebenso vortrefflichen wie wohlfeilen Sammlungen, z. B. die deutsche Volksbücherei, erleichtern das jetzt sehr.

Welches sind nun geeignete Aufgaben für Vorträge aus dem Gebiete der Staatskunde? Um den mir zur Verfügung stehenden Raum nicht zu überschreiten, begnüge ich mich, die Lehrer des Deutschen auf die von Geyer in seinem Buche über den deutschen Aufsatz (2. Aufl. München 1911, Beck) S. 302 f. angeführten 19 Aufgaben hinzuweisen, von denen sich viele ebensogut für Vorträge wie für Aufsätze eignen. Auch Wolf, Staatsbürgerliche Erziehung auf den höheren Schulen (Leipzig und Berlin 1912, Teubner) S. 33 ff. gibt eine große Zahl geeigneter Aufgaben. Die Geschichtslehrer, denen die Literatur über ihr Fach im allgemeinen und über die Staatskunde im besonderen auch nur einigermaßen bekannt ist, werden mit leichter Mühe viele passenden Aufgaben sich zusammenstellen können. Zum Schluß will ich aus meiner Erfahrung der letzten Zeit wenigstens drei ganz neue anführen. 1. „Man soll die Stimmen wägen und nicht zählen" — inwiefern und weshalb wird diese Forderung in der deutschen Reichsverfassung erfüllt? Diese Frage muß die ganze Klasse beantworten können, nachdem über den Bundesrat und die Reichsgesetzgebung alles Erforderliche besprochen worden ist, evtl. unter Zuhilfenahme des Lesebuches. 2. Besser als alle seine Mitschüler weiß der schlaue Sohn eines Kommerzienrates über Handelsverträge Bescheid; denn er hört von seinem verständigen Vater manches darüber und liest gern und viel. Dieser Oberprimaner beantwortet in einem kurzen und freien, auch zahlenfreien, Berichte die Frage: Wie kommt ein Handelsvertrag zustande, und welche Bedeutung hat er? 3. Der preußische Verfassungskonflikt bietet die beste Gelegenheit, über das Wesen des konstitutionellen Staates, über den Unterschied zwischen monarchischer und parlamentarischer Regierung Aufklärungen zu geben. Die Mehrzahl der Schüler besitzt doch wohl in der Regel eine Auswahl aus Bismarcks Reden. Ob sie diese mit Nutzen gelesen haben, können sie durch den Vortrag beweisen: Welches Bild der preußischen Verfassung gewinnen wir aus Bismarcks Reden?

Treten in solcher Weise neben anderen Mitteln auch die Schülervorträge in den Dienst der staatsbürgerlichen Erziehung, so ist zu hoffen, daß die von den höheren Schulen Entlassenen sich als Männer zumeist in den Fragen der Zeit zurechtfinden und ein tätiges Interesse am öffentlichen Leben beweisen werden.

Görlitz. E. Stutzer.

II. Bücherbesprechungen.

Einzelbesprechungen:

Heinemann, O., Die wichtigsten Bestimmungen der Preußischen Staatsbeamtengesetzgebung. Anhang zum Handbuch des Verfassers über die Organisation und Verwaltung der öffentlichen Preußischen Unterrichtsanstalten. Potsdam 1909. A. Steins Verlagsbuchhandlung. 267 S. Lex.-8°. 2,40 M. geb. 3,60 M.

Auf das Erscheinen dieses Anhangs ist schon in Jahrgang 9, S. 104 dieser Monatschrift hingewiesen worden. Er enthält in 16 Abschnitten die Bestimmungen: 1. Über Anstellung, Vereidigung, Amtsverschwiegenheit, allgemeine Rechte und Pflichten der Staatsbeamten sowie Merkmale der Staatsbeamteneigenschaft. 2. Grundsätze für die Besetzung der mittleren, Kanzlei- und Unterbeamtenstellen bei den Reichs- und Staatsämtern mit Militäranwärtern. 3. Besoldungen und Gnadengebührnisse vom Diensteinkommen. 4. Wohnungsgeldzuschuß. 5. Besoldungsordnung, Gehaltsvorschriften und Anrechnung der Militärdienstzeit auf das Besoldungsdienstalter. 6. Militärverhältnisse der Zivilbeamten. 7. Tagegelder und Reisekostenentschädigungen. 8. Umzugskostenentschädigungen. 9. Dienstwohnungen der Staatsbeamten. 10. Disziplinarvorschriften und Bestimmungen über die Wartegelder der Staatsbeamten. 11. Vermögensrechtliche Ansprüche der Staatsbeamten aus ihrem Dienstverhältnis. 12. Urlaub und Stellvertretung. 13. Nebenämter usw. 14. Eheschließung der Beamten. 15. Pensionswesen, Hinterbliebenenfürsorge und Erziehungsbeihilfen. 16. Besteuerung und Beschlagnahme des Diensteinkommens der Staatsbeamten.

Besonders wichtig zur jederzeitigen Information wird ja wohl der Abschnitt 5 erscheinen. Aber auch alle übrigen werden gleich ausführlich nicht leicht an anderen Stellen zusammen gefunden werden. Die Abschnitte 4 und 7 sind freilich durch die Gesetzgebung des Jahres 1910 überholt.

Pankow. Max Nath.

Natorp, P., Philosophie. Ihr Problem und ihre Probleme. Einführung in den kritischen Idealismus. (Wege zur Philosophie. Ergänzungsreihe: Einführungen in die Philosophie der Gegenwart, No. 1.) Göttingen 1911. Vandenhoeck & Ruprecht. 172 S. 8°. 2 M.

Die Reihe von Heften, in die auch dies Büchlein hineingehört, kommt einem neuerdings immer mehr zutage tretendem Bedürfnis entgegen, welches sich in

weiten Kreisen der Gebildeten fühlbar macht, nämlich dem Bedürfnis nach philosophischer Erkenntnis. Es gilt hier, in einer nicht allein für den Fachmann geeigneten und verständlichen Weise in die Gedankenwelt der Philosophie einzuführen und aus derselben gerade diejenigen Gebiete auszuwählen, welche auf ein besonderes Interesse Anspruch machen können. Das tut der bekannte Marburger Philosoph in dem vorliegenden Bändchen.

In dem einleitenden Kapitel, welches von der Philosophie im allgemeinen handelt, geht Verfasser davon aus, daß man bei der fast jähen Entwicklung auf so vielen Gebieten ein starkes Bedürfnis nach etwas Neuem, ja vielleicht Unerhörtem empfindet; nach einer Wahrheit, die nicht allein den Verstand befriedigen, sondern auch den geheimsten innersten Zweifeln und Fragen der Seele antworten soll. Das nenne man „Weltanschauung". Die Entwicklung der Philosophie geht mit der aller Wissenschaften, ja der ganzen Kultur, Hand in Hand. Da gibt es eine Menge von Wechselbeziehungen. So muß denn die Philosophie immer in bezug zu der stets fortwirkenden Arbeit der Wissenschaft und dadurch der gesamten Kultur stehen. Man fragt sich aber weiter, wie man zu einer sicheren, den ganzen Umfang der Philosophie umspannenden Disposition der philosophischen Probleme gelangen kann. Aus einer genaueren Betrachtung der gesamten Geistes- und Kulturarbeit. Zunächst ist die Logik, als die Philosophie der Wissenschaft, Gegenstand der Behandlung, die Wissenschaft von der Methode, aber nicht nur in Hinsicht auf die Form, sondern auch auf die Materie. Die logische Gesetzmäßigkeit wird nun in ihren wichtigsten Bestimmungen dargelegt, d. h. die Logik des Denkens. Neben ihr hergehen muß aber eine andere Logik, nämlich die des Sollens, des praktischen Erkennens. Und damit gelangen wir zur zweiten Grunddisziplin der Philosophie, zur praktischen Philosophie oder Ethik. Hier handelt es sich um die sittliche Richtung des Willens. Aber auch die Gemeinschaft tritt hier als wichtiger Faktor ein; diese ganze Seite der philosophischen Betrachtung hat eine wichtige soziale Bedeutung. Doch auch für die Lebensordnung des Individuums müssen hier Richtlinien gegeben werden. Das führt zum Begriff der Tugend, zunächst als der Tüchtigkeit des Einzelwesens, dann der Gemeinschaft. Solcher Tugend gibt es mehrere Arten. Aber außer dem Problem der Philosophie der Ethik kommen noch zwei notwendigerweise in Betracht, nämlich der der Kunst, Ästhetik genannt, und der der Religion. Die Ästhetik bildet eigentlich erst seit Kant neben der Erkenntniskritik und der Ethik eine besondere Seite der Philosophie. Wenn man eine psychologische Charakteristik der ästhetischen Haltung des Bewußtseins anwenden will, so kann wohl das Wort „Phantasie" da am ehesten gebraucht werden. Der Stufengang ihrer Entwicklung muß dem der Entwicklung des theoretischen wie des praktischen Bewußtseins parallel gehen. In einer letzten wichtigen Beziehung steht die Kunst endlich zur Religion. Diese wird nun in ihren mannigfachen Beziehungen zum Menschen kritisiert. Sie hat im Innenleben ihre Quellen, wofür Schleiermacher den Ausdruck „Gefühl" eingeführt hat. Ihr Recht möchte darin zu erkennen sein, daß sie den letzten Grund der Subjektivität und damit das Selbstleben der Seele erst zu seiner vollen Geltung bringen will. Zuletzt wird der Mensch in der Idee des sittlich Guten den geklärten Ausdruck des Letzten, was Religion von ihm je gewollt habe, zu erkennen glauben. Und damit hängt die Forderung

der Reinheit der Erlösung von der Last der Schuld zusammen. Die Kunst der religiösen Überzeugung kann dem Menschen aber nicht von außen zugeführt werden; er muß sie in sich haben, in der religiösen Sprache: der Mensch muß von hier aus „Gottes Kind" sein, sonst kann er nicht von Gott als Kind wieder angenommen werden.

Endlich behandelt Verfasser die Psychologie. Sie will die Subjektivität selbst und als solche erfassen. Die psychologischen Gesetze sind Naturgesetze. Sind doch manche neueren Philosophen der Grundauffassung, daß sich Psychologie von Naturwissenschaft und von der Wissenschaft des Objektivs nur nach der Richtung der Betrachtung, nicht im Betrachteten selbst, unterscheiden, ziemlich nahe gekommen. Hinsichtlich der psychologischen Probleme setzt sich Verfasser mit Lipps auseinander, dem er nicht zustimmen kann. Mit dem Begriff der Psychologie schließt er den Kreis der philosophischen Probleme. Alle sind nach ihm Probleme der Methodik, des einigen Prozesses, den wir Erfahrung nennen.

Wenn man des Verfassers Ausführungen im ganzen überschaut, dann sieht man wohl, wie er in ihnen unter Heranziehung und Besprechung der wichtigsten Probleme, welche als Grundzüge der Philosophie zu bezeichnen sind, davon er sich eine bestimmte Anschauung bilden will, eine Einführung in die philosophische Gedankenwelt bietet.

Braun, Otto, Studien zur Bedeutungsforschung. Beiträge zur Kulturphilosophie als Weltanschauungslehre. I. Heft: Allgemeine Übersicht. Philosophie als Weltanschauungslehre; Hauptrichtungen der gegenwärtigen Kulturbewegung. Paderborn 1911. Druck und Verlag von Ferdinand Schöningh. 43 S. 8°. 1,40 M.

Verf. will die Frage erörtern: Ist Philosophie eine Einzelwissenschaft neben anderen oder kommt ihr der Charakter einer Gesamtwissenschaft zu, die auf Weltanschauung abzielt? In der ganzen früheren Geschichte der Philosophie haben die Philosophen stets Weltanschauungen entworfen. Anders ist das im 19. Jahrhundert geworden. Während früher Philosophie Gesamtwissenschaft gewesen war, während der Philosoph früher über alles etwas zu sagen hatte, wurde der Standpunkt durch die Spezialisierung der Geisteswissenschaften verschoben: die Philosophie, so meinte man nun, müsse Einzelwissenschaft werden; eine Weltanschauung aufzustellen, sei Aufgabe der Religion oder der Dichter.

Nach einer eingehenden Erörterung, die allerdings nur die Geltung einer orientierenden Einleitung haben soll, kommt Verf. zu dem Ergebnis, daß die Philosophie in manchen Zweigen Einzelwissenschaft sei, daß sie aber dabei auch den Typus der Gesamtwissenschaft als Weltanschauungslehre habe. Und zwar handle es sich hierbei um eine Philosophie der Kulturentwicklung und um eine Durcharbeitung des heutigen Kulturbewußtseins.

In dem zweiten Hauptabschnitt seines Heftes beleuchtet nun Verf. die Hauptrichtungen der gegenwärtigen Kulturbewegung. Wie mannigfaltig die Strömungen in derselben sind, liegt auf der Hand. Das kann jeder verspüren, der mit einiger

Aufmerksamkeit die Welt um sich betrachtet und Anteil an der Geistesbewegung in ihr nimmt. Die Mannigfaltigkeit jener Strömungen entwickelte sich bereits nach dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts, namentlich durch die Entwicklung des Spezialistentums auf den verschiedenen Gebieten der Wissenschaften. Aber auch sehr viele andere Faktoren wirkten dabei mit. Die politische und soziale Entwicklung, welche immer weiter vorwärts strebte und eine Fülle wichtiger Erscheinungen zeitigte, das Zeitungswesen, die Gestaltung der Organe der öffentlichen Meinung, die Demokratisierung der großen Städte, das Fabrikwesen, durch welches der Mensch nur zur Maschine wird, alle diese Dinge sprechen in der Gestaltung der gegenwärtigen Kulturverhältnisse gewaltig mit und bringen auf dem Gebiete des philosophischen Denkens Veränderungen und Umwälzungen hervor. Zu übersehen ist dabei auch nicht die Kunst, die bildende sowohl wie die Musik und die Dichtkunst.

So berührt Verf. die verschiedensten Geistesgebiete und spricht sie als Elemente für einen Aufbau der sich heute zeigenden Kulturentwicklung an. Diesen Weg will er in seiner Lebensarbeit gehen. — Nach diesen grundlegenden Gedanken kann man auf die ausführlicheren Darlegungen des geistvollen Denkers gespannt sein. Das vorliegende Heft mit seinen sehr interessanten Anregungen können wir nur aufs beste empfehlen.

Cunz, Th., Geschichte der Philosophie in gemeinverständlicher Darstellung. I. Teil: Alte Zeit. Marburg 1911. N. G. Elwertscher Verlag. 176 S. 8°. 3,25 M.

An Darstellungen der Geschichte der Philosophie, die für die verschiedensten Bedürfnisse berechnet sind, fehlt es nicht. Es liegt aber in der Natur der Sache, daß sie sich meist an solche Leser wenden, welche sich mit philosophischen Fragen schon beschäftigt haben, und daß sie demnach in ihrer Sprache ein philosophisches Gepräge zeigen und vielleicht deshalb nicht durchweg leicht verständlich sind. Von einem ganz anderen Standpunkt aus behandelt der Verf. des vorliegenden Buches seinen Gegenstand. Er wendet sich „an Laien, Studierende, Schüler der oberen Klassen höherer Lehranstalten und Seminaristen", und beabsichtigt, ihnen seinen Stoff „in möglichst klarer, übersichtlicher und vor allem gemeinverständlicher Darlegung nahe zu bringen und wert zu machen". Dabei hat er aber die philosophischen Formausdrücke, die sich wohl durch deutsche hätten ersetzen lassen, nicht vermieden; und daran tat er recht, denn mit ihnen muß doch nun einmal jeder, der sich mit philosophischen Dingen beschäftigt, rechnen.

Der 1. jetzt erschienene Band des Werkes behandelt die alte Zeit, d. h. die Philosophie der Griechen und Römer. Nach einer ganz kurzen Einleitung, welche den Begriff der Philosophie als die Wissenschaft der „Prinzipien", der Grundlagen alles Seins, Geschehens und Denkens bezeichnet, geht Verf. dazu über, die einzelnen Systeme der alten Philosophen zu beleuchten, nämlich die ionischen Naturphilosophen, die Pythagoreer, Eleaten, Heraklit, Empedokles, Anaxagoras, die Atomisten, die Sophisten, Sokrates, Plato, Aristoteles, die Stoiker, Epikureer, Skeptiker und Neuplatoniker; die wichtigsten Punkte aus den Lehren der genannten Denker werden in einer auch für das Auge sehr übersichtlichen Art (durch

Anwendung verschiedenen Druckes) hervorgehoben, auch wird der innere Zusammenhang und der Fortschritt, der sich in den einzelnen Systemen nacheinander bemerken läßt, dargelegt. Verweisungen auf besondere Quellen, welche Verf. heranzieht, finden sich als Fußnoten; dabei müssen wir aber bemerken, daß nicht etwa ein umfangreicherer gelehrter Apparat vorhanden ist. Dieser wäre auch mit der Absicht des Verf. unvereinbar gewesen. Aber eines müssen wir ganz besonders hervorheben, was unser Buch vor so manchen ähnlichen Inhalts auszeichnet: Verf. läßt die Philosophen durchweg, soweit dies irgend möglich ist, selbst sprechen. Er führt ihre wichtigsten Lehren mit ihren eigenen Worten in leicht lesbaren und klaren Übersetzungen an. Dies gibt dem Werke einen ganz besonderen Reiz und erhöht außerordentlich seine Verständlichkeit. Auch diese Stellen aus den philosophischen Schriften, die übrigens sehr geschickt ausgewählt sind, sind durch den Druck hervorgehoben.

Wir können unser Urteil über das Buch nur dahin zusammenfassen: es ist für den Zweck, für den es Verf. bestimmt hat, sehr gut geeignet. Die weiteren Kreise Gebildeter, an die es sich wendet, werden es mit großem Vorteil benutzen. Sie gewinnen in einer leicht verständlichen, übersichtlichen und dabei die Hauptpunkte treffenden Darstellung eine Übersicht über die Geschichte der Philosophie. Übrigens, das vergaßen wir oben hinzuzufügen, fehlen auch die notwendigen biographischen Angaben über die Philosophie nicht.

Descartes, René, Philosophische Werke. Übersetzt und erläutert von A. Buchenau. Vierte Abteilung: Über die Leidenschaften der Seele. Dritte Auflage. Leipzig 1911. Verlag von Felix Meiner. XXXI u. 150 S. 8°. 2,20 M.

Es ist sehr dankenswert, daß in den Sammlungen, welche den Titel „Philosophische Bibliothek" tragen (außer der in der Meinerschen Verlagsbuchhandlung erscheinenden gibt auch die Dürrsche Buchhandlung eine solche heraus), eine ganze Anzahl sonst schwer zugänglicher philosophischer Schriften weiteren Kreisen zugänglich gemacht werden. Dazu gehört auch das hier vorliegende Buch René Descartes', des berühmten französischen Denkers. Die zuerst im Jahre 1649 herausgegebene Schrift ist von A. Buchenau in einer sich leicht lesenden Sprache übersetzt und mit den erforderlichen Erläuterungen versehen. Eingeleitet wird die Schrift durch zwei Briefe Picots, eines begeisterten Verehrers des Philosophen, und durch zwei Antwortschreiben desselben. In diesen Briefen wird eine Reihe philosophischer Fragen behandelt, die wohl geeignet sind, in die Gedankengänge der Descartesschen Darlegungen einzuführen: der Freund erweist sich hier als einen guten Kenner des Philosophen. Auch aus dem, was wie ein gegen Descartes ausgesprochener Tadel aussieht, spricht eine hohe Anerkennung.

Die Abhandlung gliedert sich in drei Teile: 1. Über die Leidenschaften im allgemeinen und zugleich über die menschliche Natur überhaupt. 2. Die Zahl und Reihenfolge der Leidenschaften und die Erklärung der sechs ursprünglichen. 3. Über die besonderen Leidenschaften. Die Zählung nach 212 Artikeln erstreckt sich durch die ganze Schrift hindurch. Diese Art der Gliederung erleichtert die Übersicht außerordentlich, zumal jeder Artikel eine seinen Hauptinhalt genau kennzeichnende Überschrift trägt. Es ist ein sehr interessantes Stück Psychologie,

durch welches uns das Buch hindurchführt, höchst lehrreich für jeden, der gern seine eigenen seelischen Regungen beobachtet. Hier kann er so manchen tieferen Blick in sein Inneres tun. Besonders hervorheben möchten wir die „Reihenfolge und Aufzählung der Leidenschaften" Artikel 53 bis 67. Verf. nennt hier folgende: die Verwunderung, Achtung und Verachtung, Edelmut und Hochmut, Demut und Niedrigkeit, die Verehrung und die Verachtung, die Liebe und der Haß, das Begehren, die Hoffnung, die Furcht, die Eifersucht, die Zuversicht und die Verzweiflung, die Unentschlossenheit, der Mut, die Kühnheit, der Wetteifer, die Feigheit und der Schrecken, die Gewissensbisse, die Freude und die Traurigkeit, der Spott, der Neid, das Mitleid, die Selbstzufriedenheit und die Reue, die Gunst und die Dankbarkeit, der Unwille und der Zorn, der Ruhm und die Schande, der Ekel, das Bedauern, die Fröhlichkeit. Als ursprüngliche Leidenschaften werden nur 6 bezeichnet: das Verwundern, die Liebe, der Haß, das Begehren, die Freude und die Traurigkeit. Alle anderen sind aus einigen dieser sechs zusammengesetzt oder sie sind Unterarten derselben. An diese Darlegung schließt sich dann eine genaue Begriffsbestimmung der genannten und die Ableitung der übrigen daraus. — Man wird der Darstellung des gründlichen Denkers mit dem größten Interesse folgen. Einer Reihe von Anmerkungen läßt der Herausgeber die Inhaltsübersicht folgen, sodann ein Personenregister und ein Sachregister. Damit ist alles geschehen, was die Benutzung des inhalt- und gedankenreichen Büchleins erleichtern konnte. Wir haben hier ein ansprechendes philosophisches Büchlein für denkende Leser vor uns, die ihr Interesse gern den Regungen der menschlichen Seele zuwenden und in philosophischen Darlegungen wie in einem Spiegel ihr eigenes Selbst beobachten wollen.

Rehmke, Johannes, Die Willensfreiheit. Leipzig 1911. Verlag von Quelle & Meyer. 146 S. 8°. 3,60 M.

Der bekannte Philosoph, dem wir schon so viele treffliche Schriften verdanken — wir erinnern nur an ein in weiteren Kreisen bekanntes Büchlein: „Die menschliche Seele" —, hat hier eine Seite des Seelenlebens behandelt, die für jeden denkenden Menschen von großem Interesse sein muß, und, das sagen wir gleich hier, in einer Weise, die für jeden verständlich ist und jedem die Möglichkeit einer Prüfung an seinem eigenen Innern eröffnet.

Die Willensfreiheit ist ein sehr umstrittener Begriff. Indeterminismus und Determinismus stehen heute wie von jeher einander gegenüber: Der Begriff „Wille" bedeutet ein Doppeltes, nämlich soviel wie „Gewolltes" und „Wollendes". Hier handelt es sich natürlich um den letzteren Sinn des Wortes, allerdings gehört zu dem „Wollenden" auch immer etwas „Gewolltes", hier jedoch nicht in dem vorhin angedeuteten Sinne, sondern eben nur als Objekt. In dem ersten Abschnitt seiner Ausführungen betrachtet Verf. nun die Seele als Wille. Sodann erörtert er das Motiv und den Zweck des Willens. Mit dem Begriff des Willens hängen jene beiden Begriffe naturgemäß enge zusammen, ebenso wie mit dem Begriff der Tat, welche ja ein Ausfluß des Willens ist. Die darüber angestellten Erörterungen veranschaulicht Verf. durch Bezugnahme auf naheliegende Beispiele aus Erfahrungen, die der Mensch leicht an sich machen kann. „Als Wille ist die Seele

ein beziehendes Bewußtsein, und zwar eines, das sich selbst ursächlich bezieht, nämlich auf eine vorgestellte Veränderung; so wechselt sie zwischen ‚Wille sein' und ‚nicht Wille sein'." Der ursprüngliche Zweck kann aber auch erweitert werden, dann kommen wir zu dem Begriff des Reihenzweckes; nicht minder können aber auch Zweckbesonderungen eintreten. In beiden kommt der Begriff der Wahl in Frage. Und wählen heißt (S. 46): „unter mehrerem dasjenige, das am meisten im Lichte der Lust steht, also das beste Mittel oder die beste Besonderung des ursprünglichen Zweckes feststellen, d. h. bestimmen". Der Begriff des Zwanges kann nur mit einer Zweckerweiterung, mit einem Reihenzweck verbunden sein, er kann nur das Mittel betreffen. Zwang und Wahl können sich niemals beisammen finden. So kommen wir denn zu dem Ergebnis: ein Wille hat die Wahl. Dazu gehört Vergleichen und Bestimmen, Urteilen, Entscheiden. Ein Bewußtsein, das nicht Wille ist, kann sich auch nicht zu etwas entschließen, für etwas entscheiden. Wille und Verstand sind immer gemeinsam in der Seele tätig; beide Faktoren darf man nicht voneinander trennen. Die Trennung beider erklärt Verf. für geradezu sinnlos. Freilich sei dieser Fehler schon von jeher, auch im Mittelalter bereits, begangen; Thomas von Aquino und Duns Scotus hätten darüber ganz verschieden geurteilt. Im weiteren Verlaufe seiner Erörterungen behandelt Verf. dann die Selbstbestimmung des Willens genauer unter Zurückweisung falscher Auffassungen und Lesarten der Selbstbestimmung, die von falschen Voraussetzungen ausgehen. So ist denn die Entwicklung des Verf. auf dem Wege der logischen Erkenntnis zu dem Begriff des freien Willens gelangt. In dem Begriff „frei" liegt aber zweierlei nach unserem Sprachgebrauch, nämlich: 1. ungehindert und 2. ungezwungen. Und Freiheit des Willens in dem bezeichneten zweifachen Sinne findet sich, sagt Verf., zweifellos in unserem Seelenleben.

Der letzte (8.) Abschnitt behandelt das Verhältnis der Begriffe Willensfreiheit und Notwendigkeit zueinander. Notwendigkeit ist dem Verf. ein Beziehungsbegriff. Notwendigkeit bei einem Gegebenen ist ihm die besondere Beziehung zu einem anderen Gegebenen. Spreche man von Willensnotwendigkeit, so heiße dies, daß das Wollen irgend eines Bewußtseins notwendig sei, daß ein Bewußtsein hat wollen müssen. In diesem Sinne sei jedes Wollen des menschlichen Bewußtseins ein notwendiges, ein Wollenmüssen. Wenn jedes Wählen Wählenmüssen ist, oder jeder, der wählen kann, eben wählen muß, dies widerstreite nicht dem Satze, daß der Wille als wählender mit Recht ein „freier Wille" zu nennen ist; insofern nämlich Freiheit das Ungehindertsein zu wählen ist. Dabei führe jedoch jedes Vorziehen, jedes Wohlwollen ohne Zweifel eine Art von Notwendigkeit mit sich. „Willensfreiheit und Willensnotwendigkeit machen niemals einen Gegensatz aus." Überall ist, so sagt Verf., im Zwangwollen nichts weniger als im freien Wollen das wollende Bewußtsein ganz allein, das sich aus Zwang oder aus Wahl bestimmt.

Soweit eine (allerdings nur kurze) Skizzierung des Inhalts des Buches; wir hielten sie für notwendig, damit unsere Leser den Gedankengang desselben einigermaßen wenigstens überschauen. Die Art der Darstellung ist einfach und klar, für einen weiteren Kreis gebildeter Leser bestimmt und sehr geeignet. Wer sollte nicht gern über die in dem Werke behandelten Regungen der Seele nachdenken?

Das Buch Rehmkes bietet jedem dazu eine sehr willkommene Anregung; er wird beim Lesen desselben sein eigenes Inneres wie in einem Spiegel schauen. Die Sprache ist leicht verständlich und frei von schwierigeren philosophischen Ausdrücken.

König, E., Die Materie. (Wege zur Philosophie. Schriften zur Einführung in das philosophische Denken, No. 2.) Göttingen 1911. Vandenhoeck & Ruprecht. 108 S. 8°. 1,50 M.

Zu denjenigen Begriffen, welche einer philosophischen Erörterung und Begründung bedürfen, obgleich sie dem natürlichen Verstande ganz selbstverständlich und unzweifelhaft erscheinen, gehört der der „Materie". So ist es denn ganz richtig, wenn ihm in der Reihe der Hefte „Wege zur Philosophie", welche dazu bestimmt ist, weiteren Kreisen ein Verständnis für philosophische Erkenntnis zu erschließen, eines gewidmet ist.

Der Verf. desselben weist zunächst überzeugend nach, daß jener Begriff durchaus nicht so selbstverständlich ist, wie er dem Menschen auf den ersten Blick erscheinen möchte. Das zeigen recht deutlich mancherlei philosophische Erwägungen und Betrachtungen. Auch durch die heutige Naturwissenschaft geht ein stark skeptischer Zug in bezug auf alles, was den Begriff der Materie betrifft. Nach einer solchen begründenden Einleitung behandelt Verf. 1. Das körperliche Ding. 2. Die Materie als Objekt der Sinne. 3. Die Materie der mechanischen Naturlehre. 4. Das Wesen der Materie. 5. Fortgang der metaphysischen Substanz oder Rückgang zum rein Tatsächlichen? 6. Kritischer Begriff der Materie. Zunächst werden die wesentlichen Elemente des körperlichen Dinges aufgezeigt, welches doch trotz der hervortretenden Mannigfaltigkeit ein einheitliches bleibt, dann werden die Formen und Entwicklungsstufen des Begriffs der Materie dargelegt und die Möglichkeit gegeben, ihren Wert richtig einzuschätzen. Als Gegenstand der sinnlichen Wahrnehmung zeigt uns die Materie die Raumerfüllung (die nicht mit der Undurchdringlichkeit verwechselt werden darf). Ferner tritt die Teilbarkeit hervor. Die platonisch-aristotelische Philosophie hat zuerst die Begriffe von Stoff und Form aufgestellt. Plato allerdings gelangte dazu, der Idee, d. h. dem Begriffe, ein selbständiges Dasein beizulegen. Der Abschnitt „Die Materie der mechanischen Naturlehre" führt uns durch die philosophischen Theorien darüber, wie sie bereits bei den Atomistikern vorhanden waren. Mag nun auch der Mensch annehmen, daß Wahrnehmungsbild und Gegenstand identisch sind, es muß sich doch die Notwendigkeit herausstellen, einen Teil des Inhalts der Wahrnehmung für subjektiv zu erklären, einen Unterschied zu machen zwischen den Erscheinungen und den Dingen an sich. Der nächste Abschnitt kommt zu dem Ergebnis, daß eine gewaltige Kluft besteht zwischen dem, was wir wahrnehmen, und dem, was der Annahme nach in Wirklichkeit als Ursache der Wahrnehmung vorhanden ist.

Nachdem Verf. nach Beschreitung der verschiedensten Wege zu einem greifbaren Ergebnis hinsichtlich der Erfassung des Begriffs der Materie nicht hat gelangen können, muß man annehmen, daß er eine Substanz im letzten abschließenden Sinne ebensowenig gibt wie eine absolute Bewegung. Der Begriff der Materie

(oder Substanz) modifiziert nur eine Forderung des Denkens, nach welcher die Menschen die Erfahrungstatsachen deuten.

Die klaren, von den gründlichsten philosophischen Studien zeugenden Ausführungen des Verf., die wir hier nur flüchtig und in einigen Hauptpunkten skizzieren konnten, werden dem für solche Gegenstände interessierten Leser eine treffliche Belehrung über die einschlägigen Fragen bringen. Das Heftchen sei demnach aufs angelegentlichste empfohlen.

Köslin. R. Jonas. †

Soergel, Albert, Dichtung und Dichter der Zeit. Eine Schilderung der deutschen Literatur der letzten Jahrzehnte. Mit 345 Abbildungen. XII u. 842 S. 8°. Leipzig 1911. B. Voigtländers Verlag. 10,50 M., geb. 12,50 M.

Der Verfasser nennt sein Buch nicht Literaturgeschichte, sondern Schilderung der deutschen Literatur, und er stellt sich damit von vornherein auf den Standpunkt, daß er keine abgeschlossenen geschichtlichen Werturteile bringen will über Literaturerzeugnisse, die uns allen noch zu nahe liegen, so daß ein objektiv gehaltenes Urteil über das Einzelne und über seine Zusammenhänge noch nicht geboten werden kann. Eine Schilderung kann mehr persönlicher Natur sein, und sie gibt mehr als eine Beschreibung, die am Äußeren hängen bleiben darf, sie wendet sich nicht bloß an Auge, Verstand und Einsicht, sondern zugleich an Phantasie und Gemüt, und sie will nicht nur deutlich und verständlich sein, sondern sie darf auch lebendig sein und von persönlicher Wärme erfüllt.

Das Buch zeigt eine ganz erstaunliche Belesenheit, erstaunlich deshalb, weil so außerordentlich viel — Spreu und Weizen durcheinander — bewältigt werden mußte und gleichwohl nirgendwo oberflächlich gelesen ist, sondern mit eindringlicher Tiefe; auch zeigt sich, was ihm nicht zu verübeln gewesen wäre, beim Verfasser an keiner Stelle Ermüdung und Ermattung; er bleibt frisch im Urteil und im Gemüt, wo einen anderen die Langeweile gepackt hätte; oder aber die Langeweile ist für ihn „kein böses Kraut", sondern „eine Würze", die viel verdaut. Ferner hält Soergel bei seiner Arbeit, die uns viel Einzelheiten bietet, um uns selbst prüfen zu lassen, den Blick immer offen für das Ganze und für die Zusammenhänge, und er weiß diese Arbeit zu formen zu feinster Charakteristik. Wer den Beweis dafür haben will, der lese einmal, was er über Isolde Kurz und was er, um aus ganz anderer Geisteswelt zu wählen, über Karl Schönherr sagt. Was er hier sagt, ist höchst eigenartig; Nachbeten und Nachtreten kennt Soergel nicht; er ist immer er selbst und trotz allem Selbstbewußtsein stets bescheiden; dem, der anders urteilen möchte, bleiben freie Wege immer offen. Und nicht nur die Dichter der Zeit werden vor uns vorübergeführt, auch die Kreise, in denen sie wirken, die ganze Umwelt, auf welche sie angewiesen sind; die öffentliche Meinung, von der sie abhängig oder nicht abhängig sind, wird charakterisiert, auch das Wirken von Vereinen, von Theaterdirektoren, von „freien Bühnen" und ähnlichen Erscheinungen. Würde alles dieses in ein Sachverzeichnis am Ende zusammengefaßt, man würde staunen, was Soergel alles weiß und kennt und klug beurteilt. Und daß diese Zusammenstellung eines sehr reichen Materials nicht zur ermüdenden Aufzählung, nichts Katalogartiges geworden ist, sondern als etwas durchaus Organisches vor uns vor-

überzieht, das ist mit das Schönste an diesem Buche; es liest sich trotz des bunten Vielerlei, das in unserer Zeit liegt, durchaus flott, weil der Verfasser den Faden, an dem wir uns leiten lassen, in jedem Augenblick festhält.

Zu den Verdiensten des Verfassers gesellt sich das der Verlagsbuchhandlung. 345 Abbildungen! Als ich das zuerst las, bekam ich keinen gelinden Schrecken. Denn was muß man sich — auch in Literaturgeschichten — nicht alles an öden Bildern bieten lassen. Hier aber ist's anders. Der Verlag hat, soweit das möglich ist, überall sich bemüht, die Beziehungen zwischen Dichtkunst und bildender Kunst festzuhalten. Es sind deshalb Bildnisse von Künstlerhand bevorzugt. Wo diese nicht zu haben waren — und das ist nicht sehr häufig — wurden Photographien gewählt und zwar die besten. Neben die Bildnisse treten in bescheidener Zurückhaltung und deshalb in köstlicher Wirkung Karikatur und Satire. Besonders aber kommt die bildende Kunst zum Ausdruck in dem Buchschmuck, der ja gerade im letzten Jahrzehnt einen so erfreulichen Aufschwung nimmt. So ist das Bildwerk keine nur äußere Zutat. Es gehört mit zur „Schilderung" unserer Zeit und der Zeitdichtung, wie das festliche Gewand zu festlicher Stimmung. Der Verfasser des künstlerischen Buches kann glücklich sein, daß seine schönen Gedanken ein so künstlerisches Rankenwerk durchzieht.

Berlin. A. Matthias.

Genethliakon, Carl Robert zum 8. März 1910 überreicht von der Graeca Halensis. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. VII u. 246 S. gr. 8°. 6 M.

Dieser Sammelband vereinigt acht Abhandlungen aus den Gebieten der klassischen Philologie und Philosophie, mit denen ebensoviele Freunde Carl Robert, dem Gründer der Graeca Halensis, ihre Glückwünsche zum einundsechzigsten Geburtstage darbringen.

Niese behandelt in drei Kapiteln einige Probleme aus der eleischen Geschichte (S. 1—47). Zunächst erörtert er das Verhältnis der κοινὴ Ἦλις, der herrschenden Gemeinde, zu dem Untertanenland, der Περιοικίς, etwa von der Zeit der Perserkriege bis zur römischen Herrschaft. Hierauf untersucht er, was sich aus den homerischen Dichtungen über die geographischen und politischen Zustände dieser Landschaft gewinnen läßt, und zum Schlusse unterzieht er die Tradition über die frühere Selbständigkeit der Pisaten einer scharfen Kritik und verwirft sie, wohl mit Recht, als Tradition.

Wissowa prüft die Geschichte, die sich in den Sanctgallener Scholien zu Ciceros Verrinen I, 29 von der Feindschaft des Naevius und der Meteller findet, auf ihre Glaubwürdigkeit (S. 49—63). Er erkennt, daß von den beiden bekannten Streitversen *fato Metelli Romae fiunt consules* und *malum dabunt Metelli Naevio poetae* der erste im letzten Drittel des zweiten Jahrhunderts v. Chr. entstanden ist und in der Zeit zwischen Cicero und Nero dem Naevius zugeschrieben wurde, den zweiten aber erst in Neros Zeit Caesius Bassus als Musterbeispiel des Idealsaturniers frei erfunden hat. Damit erweist sich jene Geschichte als unglaubwürdiges Phantasieprodukt.

Bechtel betrachtet vom sprachwissenschaftlichen Standpunkte aus mit Rücksicht auf das Namenwörterbuch die lehrreichsten Personennamen im vierten Bande der Inscriptiones Graecae (S. 65—85). Hierbei gelangt er oft zu anderen Ergebnissen als der Herausgeber Fränkel, dem er dazu vorwirft, er sei zu „sparsam mit dem Nehmen von Abklatschen gewesen".

Kern, dem es gelingt, einige Namen in orphischen Hymnen auf kleinasiatischen Inschriften nachzuweisen, glaubt wegen dieser und anderer Beziehungen, daß die vorliegende Fassung des orphischen Hymnenbuches für einen dionysischen Mysterienverein Kleinasiens (nicht Ägyptens, wie A. Dieterich vermutete) bestimmt sei. Daran anschließend behandelt er den delphischen Orakelspruch von Tralles auf Grund eines neuen Abklatsches, nach dem die beigefügte Tafel hergestellt ist (S. 87—101).

Praechter versucht im Gegensatz zu Zeller die Richtungen und Schulen im Neuplatonismus schärfer zu bestimmen und die einzelnen Philosophen anders zu gruppieren (S. 103—156). Zu diesem Zwecke beleuchtet er ihre Exegese der platonischen, aristotelischen, neupythagoreischen und orphischen Schriften, aus denen sie ihre Dogmen herleiteten, und prüft die Grundsätze, die sie bei der Interpretation dieser Literatur befolgten, auf ihren methodischen Wert. Das Ergebnis dieser Prüfung zwingt ihn, besonders dem Philosophen Porphyrius und Jamblichus, die jetzt in einem neuen Lichte erscheinen, einen anderen Platz zuzuweisen und die Stellung der übrigen Neupythagoreer sowohl zu ihnen wie zueinander anders zu bestimmen. Das Resultat der Untersuchung wie ihr Gang verleihen diesem Beitrag auch inhaltlich eine überragende Bedeutung.

Eduard Meyer legt eine neue interessante und ansprechende Deutung von Hesiods *Erga* und besonders von dem Abschnitt über die fünf Menschengeschlechter vor (S. 157—187). Darnach faßt hier der Dichter seine Mahnreden aus der Zeit vor dem Prozeß mit seinen später in tiefem Nachdenken gewonnenen Ansichten über der Menschen Schicksal zu dem Gedanken zusammen, daß wir auf redliche Arbeit unsere Existenz gründen müssen. In diese Dichtung flicht er in freier Behandlung Mythen und Erzählungen nicht nur um ihrer selber willen, sondern wegen des ethischen Gehaltes, der entweder bereits in ihnen liegt oder den er erst in sie hineinträgt. Daher besitzt das Gedicht weder einen einheitlichen Charakter, noch ist es in strenger Gedankenfolge aufgebaut. Wer ihm gerecht werden will, darf es also nicht logisch zergliedern, sondern muß es psychologisch betrachten. Diese Erkenntnis, durch die das Verständnis der hesiodischen Dichtung wesentlich gefördert wird, und die auch noch auf manches andere Werk der alten und neuen Literatur wird Anwendung finden müssen, ist meines Erachtens der fruchtbarste Gedanke in dem ganzen Buche.

Wilcken vertieft und erweitert auf Grund eingehenden Studiums der auf der beigefügten Tafel im Lichtdruck wiedergegebenen Originale seine frühere Deutung zweier kleiner sehr verstümmelter Papyri, die Flinders Petrie 1889 bei Hawara in Ägypten gefunden hat (S. 189—225). Mit Hilfe seiner scharfen Augen und seiner glücklichen Kombinationsgabe weiß er den wenigen Worten erstaunlich viel zu entlocken. Er gelangt zu der Ansicht, daß uns hier in einer Handschrift aus dem Anfang des zweiten nachchristlichen Jahrhunderts von einer attischen

Periegese aus dem beginnenden dritten Jahrhundert v. Chr. die Beschreibung besonders der Häfen und Mauern Athens vorliegt. Ist dieses Ergebnis der detaillierten Untersuchung richtig, so wäre der namenlose Autor der älteste uns bekannte Vertreter der periegetischen Literatur.

Erdmann stellt Betrachtungen über die Deutung und Wertung der Lehre Spinozas an (S. 228—246). Auf einem Gang durch die letzten drei Jahrhunderte der Philosophie zeigt er, wie das Interesse für Spinoza und das Verständnis seiner Forschungen und Lehre seit dem Jahre 1785, in dem Fr. H. Jacobis bekannte Schrift erschien, allmählich wächst und immer mehr der Bedeutung des großen Mannes entspricht. Doch hat die Zukunft, um den Schatz, der hier vorliegt, völlig ausschöpfen zu können, noch viele Aufgaben zu lösen. Als solche bezeichnet er vor allem die Schaffung eines Spinozalexikons und einer kommentierten Ausgabe der Ethik und ganz besonders einer analytischen Rekonstruktion seiner Lehre.

Halle a. S. Johannes Moeller.

Velhagen und Klasings Volksbücher. Volksbücher der Geschichte. Friedrich der Große. I. Teil: Der Kronprinz. Von Dr. Max Hein. Mit 38 Abbildungen, darunter einschließlich des Umschlagbildes 8 in farbiger Wiedergabe. 34 S. II. Teil: Der Siebenjährige Krieg. Von Walter v. Bremen. Mit 29 Abbildungen und einem farbigen Umschlagbild, nebst einer Karte und 10 Schlachtplänen. 34 S. III. Teil: Die Friedensjahre. Von Dr. Max Hein. Mit 42 Abbildungen und einem farbigen Umschlagbild. 34 S. Bielefeld und Leipzig 1912. Velhagen und Klasing. Jedes Heft kart. 0,60 M.

Die schon im Jahrgang X, S. 551 dieser Monatschrift besprochenen Volksbücher finden ihre zeitgemäße Fortsetzung in 3 Heften, die dem großen Könige gewidmet sind. Die bewegten Schicksale des Kronprinzen erzählt ein eigenes Heft. Die Tatsachen reden hier selbst und packen uns gerade, weil die Reflexion sich nicht aufdringlich dazwischen schiebt, sondern nur vorsichtig die Frage berührt, inwiefern in dem tragischen Schicksal zwischen Vater und Sohn Schicksal oder persönliche Schuld verantwortlich zu machen ist. In dem 3. Hefte wird mit Ernst auf Friedrichs Verwaltungsgrundsätze, seine philosophischen Überzeugungen und die künstlerischen Liebhabereien eingegangen. Was aber besonders der Belehrung der Jugend zuzugute kommen muß, ist die Geschicklichkeit, mit der historische Rückblicke auf die Zustände vor dem großen Könige und sein reformatorisches Eingreifen geschildert werden.

Das 2. Heft von Walter v. Bremen wird unserer Jugend, der denn doch kriegerische Schilderungen über alles gehen, besondere Freude machen. Das Große der Kriege wird in knappen Zügen gegeben. Die Kleinarbeit und die Schlachten werden mit soviel einprägsamer Einzelplastik versehen, daß die Jugend mit Hilfe der Karte und der 10 Schlachtpläne mitmarschieren und mitkämpfen kann. Und das tut sie nur zu gern, wenn sie der Väter gedenkt, und wenn sie empfindet, daß wir uns für alle Zukunft nichts Besseres bewahren können, als unseren guten Kampfesmut und unsere Wehrhaftigkeit.

Berlin. A. Matthias.

Neuendorff, Edmund, Hinaus in die Ferne! Zwei Wanderfahrten deutscher Jungen durch deutsche Lande. Leipzig und Berlin 1911. B. G. Teubner. VIII u. 235 S. 8°. geb. 3 M.

Wie eine kerngesunde, innerstem Wesen und Bedürfnisse entsprechende Auflehnung gegen die Überkultur unserer Tage mutet es an, wenn sich unsere Jugend, von neuer Wanderlust ergriffen, in den Schulferien dem einengenden Zwange des Stadtlebens entringt und hinauszieht, um durch die deutschen Lande, durch Heide und Wald, über Berg und Tal, zu schweifen und am Busen der Natur frische Nahrung, neues Blut einzusaugen.

Den Rucksack auf dem Rücken, der unter der Fülle seines Inhalts aufgebläht ist, den Kochtopf, die Schlafdecke, wohl auch eine Zeltbahn übergeschnallt, nicht selten die Laute übergehängt, so ziehen die jugendlichen Wanderer dahin, die Herzen und Lippen zu frohem Gesang geöffnet, wenn die Sonne ihnen heiter lacht und der Bergwald sie in seinen erquickenden Schatten aufnimmt, oder die Zähne fest aufeinander gebissen und die Lippen trotzig geschlossen, wenn die Sonnenglut auf der staubigen Landstraße brütet und das Wegziel den schon Ermüdenden noch in weiter Ferne liegt oder der Regen schwer an Rock und Mantel hängt und der Sturm ihnen jeden Schritt vorwärts wehrt. Aus dem verhätschelten, unbeholfenen Stadtkinde und Muttersöhnchen wird da bald ein selbständiger, frischer Naturbursche, der sich die im letzten Dorfe eingekauften einfachen Lebensmittel, am Bache gelagert, über der Spritflamme zubereitet, der abends sein Zelt am Waldhange aufschlägt und die Sterne über sich wachen läßt oder beim Bauern ins warme Stroh kriecht, nachdem er sich durch seinen Frohsinn, seinen Gesang und seine Kochkunst die Herzen des Bauern und der Bäuerin erobert hat.

Diese und andere Vorzüge und Freuden des Wanderlebens schildert uns der Verfasser anmutig aus eigener Erfahrung in frischen Farben. Denn er ist selbst mit seinen Schülern in den Sommerferien hinausgezogen, von Haspe im Lande der roten Erde in die Welt hinaus, und wenn er auch nicht, wie Seume, bis Syrakus gekommen ist, so hat er doch das eine Mal in 19 tägiger Wanderung Berlin, das andere Mal in 29 Wandertagen Wien erreicht — eine erstaunliche Leistung in unserer Zeit der Eisenbahnen und Kraftfahrzeuge, in der der Handwerksbursche und die gemütliche Postkutsche von der Landstraße fast ganz verschwunden sind.

Aber dem Verfasser ist es nicht nur um eine unterhaltsame Schilderung der vielseitigen Erlebnisse ernster und heiterer Natur, die solche Wanderfahrt mit sich bringt, lustiger Streiche und Wechselfälle und ernsterer nachhaltiger Eindrücke zu tun. Hinter dem launigen, stimmungsvollen Erzähler steht der Freund und Erzieher der Jugend, die nach Prüfung und Bewährung ihrer Kräfte, nach eigenem Schauen und Erleben lechzt und doch nicht immer von sich selbst aus zur richtigen und nützlichen Befriedigung dieses inneren Drängens und Sehnens zu gelangen vermag.

So lehrt der Verfasser, ohne in lehrhaften, trockenen Ton zu verfallen, aus der Begeisterung seines eigenen Herzens heraus, welche geheimnisvollen Reize das Wandern durchs deutsche Land auch auf die Jugend ausübt, wie ihnen die Kraft und Zähigkeit wächst, das Herz aufgeht, der Blick für die Eigenart deutscher Landschaft und deutschen Volkslebens geöffnet wird. Und es ist keine Überschätzung

des Wesens und Wertes der Wanderfahrt, wenn er sie als eine Erziehungsschule fürs Leben preist.

Nicht jedem mag es gegeben sein, so einfache und entbehrungsreiche Wanderungen, wie sie der Verfasser schildert, zu unternehmen. Wer aber ein anschauliches Bild davon haben will, wie's gemacht wird, um seine Schüler mit wenig Geld und vielseitigstem Gewinn durch deutsche Lande zu führen, der nehme Neuendorffs Buch in die Hand. Es erfrischt, erhebt und erheitert zugleich und weckt die Lust, es auch einmal so zu versuchen.

Hamburg. Heinrich Gerstenberg.

Floericke, Kurt, Säugetiere fremder Länder. Stuttgart 1911. Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde. Geschäftsstelle: Franckhsche Verlagshandlung. 104 S. 8^0. 1 M.

Es ist ein freundliches Büchlein, durch das der bekannte Verfasser die Sammlung des „Kosmos" bereichert hat. Zwanglos, im Erzählertone führt er uns durch die Ordnungen der Säugetiere. Da er in der Lage ist, manche auf weiten Reisen gemachten Beobachtungen über das Leben der Tiere beizubringen, so gestaltet sich die Darstellung äußerst lebensvoll. Er erzählt mit Temperament, und überall merkt man, daß der Verfasser nicht nur Naturbeobachter, sondern von ganzer Seele Naturfreund ist. Seinem Zwecke entsprechend, betont das Buch mehr das Leben der Tiere und geht trockenen Beschreibungen aus dem Wege. Dennoch kommt das Körperliche nicht zu kurz. Aber Floericke faßt dieses Körperliche anders als der Verfasser eines zoologischen Lehrbuches. Mit einem geradezu künstlerischen Blicke dringt er gleichsam in den Geist des Körperlichen ein und zeichnet den Charakter des Tieres, wie er sich in der Modellierung der Glieder und ihren Bewegungen ausdrückt. Das Fremdartige des Känguruhs, das Raubtierhafte des Wüstenfuchses, das Zierliche der Gazelle setzt sich so aus den Einzelzügen zu einem wirklich künstlerischen Bilde zusammen. Seine Fähigkeit, das Charakteristische zu sehen und treffend zu bezeichnen, zeigt sich zuweilen in unscheinbaren Kleinigkeiten, so wenn er das Schuppentier mit einem riesigen Tannenzapfen oder den „riesenhaften, wundervoll behaarten" Schwanz des Ameisenbären mit einer breiten Fahne vergleicht.

Das Buch behandelt auf 104 Seiten ungefähr 150 Arten. Es besitzt also eine gewisse Reichhaltigkeit und kann sehr wohl für den Laien, der den zoologischen Garten besucht, eine Art Handbuch bilden. Große Bücher nehmen die Leute ja doch nicht in die Hand. Die Abbildungen, 29 an der Zahl, zu denen noch 2 Tafeln kommen, sind eine willkommene Zugabe.

Görlitz. Georg Klatt.

III. Vermischtes.

Amerika-Institut.

Eine große Anzahl deutsch-amerikanischer Lehrer und Lehrerinnen, Mitglieder des über die Vereinigten Staaten verbreiteten deutsch-amerikanischen Lehrerbundes, gedenkt im Sommer dieses Jahres gemeinsam ihrem Stammlande einen Besuch abzustatten und wünscht namentlich mit der gegenwärtigen Gestaltung des Schul- und Erziehungswesens bei uns sich an Ort und Stelle bekannt zu machen. Ihrer Tätigkeit nach gehören dieselben (im ganzen aller Voraussicht nach mehrere hundert) den verschiedenen Arten und Stufen dortiger Unterrichtsanstalten an, von der Elementarschule aufwärts bis zum College oder der Universität. Beabsichtigt ist eine Rundreise durch die interessantesten deutschen Städte, die in den Tagen vom 10. bis 15. August in Berlin ihren Abschluß und insofern zugleich den Höhepunkt darstellen soll, als hier die regelmäßige Jahrestagung des gesamten großen Lehrerbundes, die sonst abwechselnd in einer der amerikanischen Städte stattfindet, abgehalten werden soll. Mit den bei dieser Gelegenheit, und zwar voraussichtlich am 12. und 13. August, zu haltenden und ohne Zweifel auch für diesseitige Pädagogen interessanten Vorträgen und Verhandlungen werden voraussichtlich auch Vorträge deutscher Fachmänner zu einem Gesamtprogramm vereinigt werden. Mannigfache Besichtigungen hiesiger Erziehungs- und Schuleinrichtungen werden wesentlich die Tage 14. bis 15. August ausfüllen. Ein festlicher Empfang mit Schülerkonzert ist den Gästen von der Stadt Berlin im Neuen Stadthause für Sonntag, den 11. mittags, zugedacht. Andere festliche und lehrreiche Veranstaltungen werden Charlottenburg sowie andere Gemeinden von Groß-Berlin bieten. Ein Ausschuß zur Vorbereitung eines angemessenen Empfangs der Gäste sowie zur Ermöglichung eines fruchtbaren Verlaufs des gesamten Besuches hat sich bereits seit dem Herbst vorigen Jahres gebildet, an dessen Spitze bisher der jüngst verstorbene Geheimrat W. Münch gestanden hat und dessen erster Schriftführer Dr. Drechsler vom hiesigen Amerika-Institut ist. Es ist nun dringend zu wünschen, daß eine möglichst große Anzahl diesseitiger Oberlehrer, Lehrer und Lehrerinnen sich als Zuhörer und sonstige Teilnehmer an der interessanten Tagung beteiligen, und wesentlich auch, daß ihrer nicht wenige sich dem Ausschuß als Helfer bei den weiteren Vorbereitungen, bei der Begrüßung und während der Tage des Besuches zur Verfügung stellen. Beherrschung der englischen Sprache ist dabei nicht vonnöten. Daß die in Betracht kommenden ersten Tage noch mit den letzten Tagen der diesseitigen Sommerferien zusammenfallen, wird hoffentlich nicht alle abhalten, sich rechtzeitig einzufinden; auch der Wiederbeginn des Unterrichts in den Tagen vom 13. an wird sicher nicht jede Beteiligung unmöglich machen. Das bestimmtere Programm soll im Mai veröffentlicht werden. Anmeldungen der Teilnehmer (schriftlich oder persönlich) werden schon jetzt im Bureau des Amerika-Instituts (Berlin NW. 7, Universitätsstraße 8) willkommen geheißen.

Der erste Philologische Fortbildungskursus in Halle a. S.

Auf Anregung aus Oberlehrerkreisen fand vom 1. bis 3. April d. J. in Halle a. S. der erste altphilologische Fortbildungskursus statt. Zu ihm hatten auf direkte Bitte der Oberlehrer einzig um deren Weiterbildung willen sechs Dozenten der Universität je einen dreistündigen Vortrag zugesagt. Das Programm lautete: Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Robert: Homer; Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Wissowa: Plan und Absicht der Germania des Tacitus; Prof. Dr. Bechtel: Griechische Dialekte; Prof. Dr. Kern: Aus griechischen Inschriften (mit Lichtbildern); Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. von Stern: Die ägäische Kultur (mit Lichtbildern); Prof. Dr. Abert: Antike Musik (mit Gesangvortrag und Begleitung). Da Prof. Dr. Wissowa plötzlich erkrankte, so veranstaltete Prof. Dr. Robert zum Ersatz des ausgefallenen Vortrags Führungen durch das archäologische Museum der Universität, wobei er die Anordnung der Bildwerke besprach und mehrere interpretierte. Zu dem Kursus, der zunächst für die Oberlehrer der Provinz Sachsen gedacht war, hatten sich 81 Teilnehmer eingefunden, davon aus Halle 23, aus den anderen Städten der Provinz Sachsen 43, aus dem übrigen Preußen 7, aus Anhalt 2, aus den thüringischen Staaten 5, aus Bremen 1. Von diesen waren 5 Direktoren, 26 Professoren, 40 Oberlehrer, 2 wissenschaftliche Hilfslehrer, 8 Kandidaten. Als Beitrag zur Bestreitung der Unkosten wurden von jedem Teilnehmer 2 M. erhoben. Am letzten Abend vereinigten sich die Vortragenden mit vielen Zuhörern zu einem gemeinschaftlichen Essen.

Halle a. S. J. Moeller.

Aufruf zur Begründung eines Deutschen Germanisten-Verbandes.

Mehr und mehr ist in allen Kreisen, denen es um die Zukunft unseres Volkstums ernst ist, die Überzeugung zum Durchbruch gekommen, daß unser deutsches Geistesleben stärker als bisher auf völkische Grundlagen gestellt werden muß. Noch findet dies Bestreben keine freie Bahn. Ihm steht vor allem im Wege, daß der Unterricht im Deutschen an unsern höheren Schulen nicht die Stellung einnimmt, die ihm in Rücksicht auf Volkstum und Erziehung zukommt.

Zwar weist der Wortlaut der Lehrpläne nachdrücklich auf die hohe Bedeutung dieses Unterrichts hin, aber die Erfahrung hat gezeigt, daß die dort ausgesprochene Mahnung, es sollten alle Fächer zur Pflege des Deutschen zusammenwirken, allein nicht helfen kann.

Wollen die höheren Schulen ihre Pflicht wirklich erfüllen, die ihnen anvertraute Jugend zu fruchtbringender, auf gediegenem Verständnis begründeter Mitarbeit an der Ausgestaltung unseres Volkstums und unserer Kultur zu erziehen, so ist eine entschiedenere Betonung des Deutschen unbedingt erforderlich.

Eine Vertiefung des Unterrichts im Deutschen und eine zielbewußte Verknüpfung mit den andern Schulfächern ist aber unter den heutigen Verhältnissen nicht möglich. Sie zu erreichen, muß der Unterricht im Deutschen verstärkt und darf auf allen Stufen nur von fachwissenschaftlich vorgebildeten Lehrern erteilt werden.

Diese müssen auf der Hochschule gründlich in alle Seiten ihrer Wissenschaft eingeführt werden. Zugleich aber müssen an die Lehrer insgesamt bei der Staats-

prüfung höhere Anforderungen in Kenntnis und Verständnis des Deutschen gestellt werden.

Endlich ist durch Fortbildungskurse und durch Reiseunterstützungen dafür zu sorgen, daß die Lehrer im Amte an ihrer Weiterbildung arbeiten können und die Fühlung mit der stets fortschreitenden Wissenschaft nicht verlieren.

Um dies Ziel zu erreichen, halten es die Unterzeichneten für geboten, nach dem Beispiel der Religionslehrer, der Neuphilologen, der Mathematiker und Naturwissenschaftler und anderer Fachgruppen einen Zusammenschluß der Germanisten, insbesondere der Vertreter des Deutschen an den Hochschulen und den Höheren Schulen, zur Förderung des deutschen Unterrichts herbeizuführen.

Der Aufruf ist unterzeichnet von ungefähr 150 Vertretern der germanistischen Wissenschaften an den Universitäten und höheren Schulen, in staatlichen und städtischen Verwaltungen oder literarischen Berufen, darunter bekannte Namen, wie Arnold (Wien), Baesecke (Berlin), Beck (München), K. Berger (Darmstadt), Bernt (Gablonz), A. Biese (Neuwied), G. Boetticher (Berlin), Braune (Heidelberg), Bremer (Halle), Brenner (Würzburg), Breul (Cambridge), Elias (Berlin), P. Ernst (Weimar), Geyer (Brieg), Götze (Freiburg), de Gruyter (Berlin), von der Hellen (Weimar), Helm (Gießen), Hirt (Leipzig), Hofmiller (München), A. Horneffer (Solln b. München), Jostes (Münster), Kauffmann (Kiel), Klee (Bautzen), Kluge (Freiburg), Koch (Breslau), Kosch (Czernowitz), Kossinna (Berlin), Krauß (Stuttgart), H. A. Krüger (Hannover), Lauffer (Hamburg), Leitzmann (Jena), v. d. Leyen (München), Lilienfein (Berlin), Litzmann (Bonn), Lyon (Dresden), A. Matthias (Berlin), Th. Matthias (Plauen), Maydorn (Thorn), Maync (Bern), Meißner (Königsberg), Michels (Jena), Minde-Pouet (Bromberg), Mogk (Leipzig), Muncker (München), von Oettingen (Weimar), Paul (München), Petsch (Liverpool), Petzet (München), Porger (Hannover), Sahr (Gohrisch), Saran (Halle) Sauer (Prag), Schlee (Landsberg), Sievers (Leipzig), Sulger-Gebing (München), Schüddekopf (Weimar), Schultz (Straßburg), Spiero (Hamburg), Strauch (Halle), Sütterlin (Heidelberg), Waag (Heidelberg), Walzel (Dresden), Wegener (Greifswald), Weise (Eisenberg), Witkowski (Leipzig), E. Wolff (Kiel), G. Wolff (München), Wolkan (Wien), Woerner (München), Wustmann (Dresden), Wychgram (Lübeck).

Alle Fachgenossen werden zu einer begründenden Versammlung hierdurch ergebenst eingeladen, die am Mittwoch nach Pfingsten, 29. Mai d. Js., vormittags 10 Uhr, in der Akademie zu Frankfurt a. M. (Jordanstraße 17) stattfinden soll.

Weitere Auskunft erteilen Direktor Dr. Kl. Bojunga, Dr. Fr. Panzer, Prof. an der Akademie, und Prof. Dr. J. G. Sprengel in Frankfurt a. M. — Mitteilungen und Beitrittserklärungen bittet man an den Letztgenannten zu richten.

XV. Allgemeiner Neuphilologentag zu Frankfurt a. M. 27.—30. Mai 1912. Vorläufige Tagesordnung.

Montag, den 27. Mai, nachmittags 5 Uhr, in der Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften, Jordanstraße 17.

Vorversammlung der Delegierten der Vereine, Vortragenden, Hochschulprofessoren und Vorstandsmitglieder.

1. Stimmverteilung. — 2. Geschäfts- und Kassenbericht. — 3. Festsetzung der Tagesordnung. — 4. Vorschläge für den nächsten Vorort und Wahl

des Vorstandes für 1913 und 1914. — 5. Wahl zweier Rechnungsprüfer. — 6. Verschiedenes.

Abends von $8\frac{1}{2}$ Uhr ab: **Empfang und Begrüßung** im Saale der Alemannia (Schiller-Platz 4). Geselliges Zusammensein.

Dienstag, den 28. Mai, vormittags 9 Uhr c. t., in der Aula der Akademie (Jordanstraße 17): **Eröffnung des 15. Neuphilologentages** durch Herrn Direktor Dörr. — Begrüßungen.

Erste allgemeine Sitzung $10\frac{1}{2}$ Uhr. Vorträge:

1. Herr Prof. M. E. Sadler, M. A., L. L. D., Vice-Chancellor of the University of Leeds: „England's Debt to German Education."
2. Herr Ferdinand Brunot, Professeur à l'Université de Paris: „L'autorité en matière de langage."
3. Herr Professor Dr. Heinrich Morf, Mitglied der Königlichen Akademie der Wissenschaften, Berlin: „Vom linguistischen Denken."

(Zu 1—3 keine Diskussion.)

1 Uhr: **Empfang durch die städtischen Behörden** im Römer.

Nachmittags 3 Uhr: **Zweite allgemeine Sitzung.**

1. Besuch der Lehrmittelausstellung (für Darbietung und Einübung des Wortschatzes) in der Aula der Viktoriaschule (Hohenzollern-Platz 65/67). Einleitender Vortrag von Herrn Professor Dr. Eggert, Leiter der Helmholtz-Realschule i. E., Frankfurt a. M.; hierauf Erläuterungen durch die Herren Professor Dr. Caro, Professor Dr. Hinstorff, Leiter der Herderschule (Lyzeum i. E.), Oberlehrer Dr. Leicht, Oberlehrer Dr. Perdisch.

   Herr Professor Dr. Scheffler, Technische Hochschule, Dresden: Nationallieder und Flaggen mit Ausstellungen und Vorführungen. (Singsaal der Viktoriaschule.)
2. Von $4\frac{1}{2}$ Uhr ab in der Akademie: Herr Dr. Panconcelli-Calzia, Leiter des phonetischen Laboratoriums des Seminars für Kolonialsprachen, Hamburg: „Über Sprachmelodie und den heutigen Stand der Forschungen auf diesem Gebiete."
3. Von 5 Uhr an Vorführung von Sprechmaschinen usw. durch Herrn Oberlehrer W. Doegen, Berlin-Zehlendorf, Herrn Oberlehrer Dr. K. Wolter, Berlin-Steglitz usw.

Abends 8 Uhr: **Festmahl** im Frankfurter Hof (Bethmannstr. 33).

Mittwoch, den 29. Mai, vormittags 9 Uhr c. t. in der Aula der Akademie: **Dritte allgemeine Sitzung.** Vorträge:

1. Herr Professor Dr. Wechssler, Universität Marburg i. H.: „Die Bewertung des literarischen Kunstwerks." (Keine Diskussion.)
2. ($9\frac{3}{4}$ Uhr) Herr Professor Dr. Varnhagen, Universität Erlangen: „Über neuphilologische Universitäts-Seminare, ihre Einrichtung und ihren Betrieb."
3. ($11\frac{1}{4}$ Uhr) Herr Professor Dr. H. Schneegans, Universität Bonn: „Die Frage der Doktordissertation." (Frühstückspause.)

Nachmittags $2\frac{1}{2}$ Uhr in der Aula der Akademie: **Vierte allgemeine Sitzung.** Vorträge:

1. Herr Professor Dr. Bovet, Universität Zürich: „J. J. Rousseau." (Keine Diskussion.)
2. (3¼ Uhr) Herr Professor Dr. W. Viëtor, Universität Marburg i. H.: „Über Lautschrift."
3. (4 Uhr) Herr Professor Dr. Glauser, Rektor der Handelshochschule, Mannheim: „Les assistants étrangers."

Abends 7½ Uhr: **Festvorstellung** im Städtischen Schauspielhaus.
Abends von 9 Uhr an: Kommers des Weimarer Kartellverbandes.

Donnerstag, den 30. Mai, vormittags 9 Uhr c. t. in der Aula der Akademie: **Fünfte allgemeine Sitzung.** Vorträge:

1. Herr Professor Dr. Max Förster, Universität Leipzig: „Der Wert der historischen Syntax für die Schule."
2. (10¼ Uhr) Herr Professor L. Wyplel, Wien: „Eine neue Art der Sprachbetrachtung." (Diskussion siehe 3.)
3. (10¾ Uhr) Herr Oberlehrer Dr. Zeiger, Frankfurt a. M.: „Bestrebungen zur Vereinfachung und Vereinheitlichung der grammatischen Bezeichnungen." (Diskussion, zugleich für No. 2.)
4. (12½ Uhr) Geschäftliches. Schluß der Verhandlungen.

Von 1½ Uhr ab Gabelfrühstück in den Restaurationsräumlichkeiten des Hauptbahnhofs.

Nachmittags 2½ Uhr: **Rheinfahrt.**
Abends ev. Kursaal Wiesbaden.

Berichtigungen.

Der Rezensent meiner Faust-Ausgabe (Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker, Bd. 42) tadelt in seiner Anzeige, die er im 12. Hefte des 10. Jahrg. der „Monatschrift" (S. 658) erstattet, daß in dem einleitenden Vorworte eine gewisse Unfreiheit und Befangenheit hervortrete, „so in der Auffassung, Goethe habe bei Fausts Himmelfahrt, die dieser ja nicht verdient habe, die christlich-katholische Heilslehre zu Hilfe gerufen". Es wird meines Erachtens von allen Kommentatoren als feststehende Tatsache direkt oder indirekt bezeugt, daß Goethe die Rettung Fausts durch dessen schaffensfreudige Arbeit im Dienste der Menschheit angebahnt und dann in der Höhe christlichen Gnadenlebens und katholischer Glaubensinbrunst vollendet habe. Somit richtet sich die erste Beanstandung meines Rezensenten gegen Goethe selbst, und ich möchte daher an dieser Stelle unter Einführung eines Eideshelfers noch einmal dartun, wie verfehlt es ist, den großen Dichter wegen seiner Hinneigung zu den Formen des katholischen Glaubenslebens noch immer anzugreifen. „Der Schluß ist vielfach wegen seines katholischen Charakters getadelt worden, aber mit Unrecht. Wollte Goethe die allmähliche Läuterung der Seele, ihr Aufsteigen zu der himmlischen Gnade poetisch darstellen, so waren überhaupt keine anderen Symbole dafür vorhanden als die Vorstellungen des christlichen Mittelalters. Die klassische Mythologie bot für dieses allmähliche Hinüberschweben aus dem irdischen ins überirdische Dasein keine Hilfsmittel. Ihr fehlt vor allem die Vorstellung der verzeihenden göttlichen Liebe. Alle anderen Mythologien aber,

außer der christlichen und der antiken, sind für den deutschen Dichter unverwendbar, weil ihre Symbole unverständlich bleiben (Witkowski)." Vgl. auch Kuno Fischer, Goethes Faust, 4. Bd., Seiten 1023, 1033, 1042, 1043, und die Schulausgabe von Goethes Faust II von Steuding (Wien, Tempsky), S. 48, wo auch die Tatsache, daß die von Goethe gebotene Lösung sich nicht völlig mit der christlichen Anschauung deckt, gebührend hervorgehoben wird.

„Auch die Erläuterungen, die sachlich vortreffliche Dienste leisten, sind bei religiösen Dingen recht befangen." So fährt der Rezensent fort ohne Beweis, ohne jede bestimmte Bezugnahme, in einer durch den wiederholten Vorwurf der Befangenheit geradezu verblüffenden Behauptung. Die offene Vertretung des christlichen Standpunktes kann denn doch unmöglich als befangen bezeichnet werden in Rücksicht auf ein Schulbuch, das als Wegweiser an unseren in ihrer weit überwiegenden Mehrzahl christlichen Gymnasien dienen soll. Um nur einen Punkt herauszugreifen, ist es meines Erachtens ganz unerläßlich, daß bei der Besprechung des Hexen-Einmaleins mit bestimmtester Deutlichkeit darauf hingewiesen werde, daß der sonst in religiösen Dingen freimütige und rücksichtsvolle Dichter sich hier eine Verspottung des Allerheiligsten erlaubt. Es ist geradezu undenkbar, daß ein Primaner dasselbe Geheimnis der Trinität, das er in feierlichem Gottesdienst oder in erhebender Schulandacht anbetet, vielleicht schon in der nächsten Unterrichtsstunde ohne den Widerspruch sachlicher Kritik der Verspottung soll preisgegeben sehen.

Faust und Parzival sind die beiden unsterblichen Größen der deutschen Literatur, aber nur *sub specie aeternitatis*, nur für den, der seine Stimmungskräfte von der Erde loszureißen und in höhere Sphären zu erheben vermag. Daher wird aber auch nur eine in religiösen Dingen vorurteilsfreie Behandlung der größten Tragödie der Weltliteratur in raschester Folge alle Bedenken zerstreuen, die stellenweise vielleicht noch immer gegen die Behandlung des Faust-Problems in der Schule erhoben werden. Und das wäre denn doch im Interesse unserer höheren Lehranstalten zu wünschen.

Münster i. W. Faßbaender.

Der Verfasser der auf Seite 120 besprochenen „Ruhmesblätter der Technik", **Ingenieur Franz M. Feldhaus,** bittet um Aufnahme folgender Berichtigung.

Es ist nicht richtig, daß ich als Verfasser des Buches „Ruhmesblätter der Technik" aus irgendeinem der verschiedenen Werke, die den Titel „Buch der Erfindungen" tragen, einiges ausgewählt, und zu dem genannten Buch zusammengestellt habe. Richtig ist vielmehr, daß meine Angaben auf mühsamen Quellenstudien beruhen.

In meiner eben erschienenen Schrift „Der Kampf gegen die Lernschule" habe ich als Verf. eines in dem „Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" erschienenen Aufsatzes über Selbstregierung der Schüler den vortragenden Rat im preuß. Kultusministerium, Herrn Geheimrat Prof. Dr. Klatt, genannt. Wie dieser mir freundlichst mitteilt, stammt der betr. Aufsatz nicht von ihm, sondern von Herrn Prof. Dr. Willibald Klatt, der an der Oberrealschule zu Steglitz bei Berlin wirkt.

Hannover. Prof. Dr. Budde.

I. Abhandlungen.

Die Länge der Schuljahre.

Das Schuljahr 1912/13 hat bei elf Ferienwochen nur 39, das folgende dagegen 44 Schulwochen. Diese Tatsache und die andere, daß die Festlegung des Osterfestes trotz aller dafür sprechenden triftigen Gründe leider wohl noch geraume Zeit auf sich wird warten lassen, legten mir die Frage nahe, ob nicht schon jetzt durch eine anderweitige Regelung der Osterferien sich der große Unterschied in der Länge der Schuljahre vermeiden ließe.

Am einfachsten und glücklichsten wäre natürlich die ganze Frage gelöst, wenn sich die norddeutschen Staaten dazu verstehen könnten, mit den süddeutschen Staaten das Schuljahr im Herbste beginnen zu lassen. Allein dafür besteht nicht die geringste Aussicht, obwohl ein solcher Übergang, wie neuerdings die Umwandlung der Herbstgymnasien in Darmstadt und Mainz in Ostergymnasien beweist, nicht allzu viel Schwierigkeiten bietet und die Vorteile für den Unterricht wie für die Gesundheitspflege nicht hoch genug angeschlagen werden können. Ich will nur zwei kurz herausheben. Einmal fallen die längeren Ferien an das Ende des Schuljahres und ermöglichen dadurch bei Schülern und Lehrern eine gründlichere Erholung und Kräftigung, als solche die kurzen Osterferien zu geben imstande sind; zudem fällt das, was die Schüler in den längeren Ferien an Unterrichtsstoff vergessen, bei dem Übergange von einer Klasse in eine andere nicht in dem Maße ins Gewicht, wie das bei einem fortschreitenden Unterrichte in derselben Klasse der Fall ist. Im Zusammenhange damit steht der zweite Vorteil. Die Schulzeit zwischen Herbst und Weihnachten ist frei von Ferientagen und gewährleistet dadurch einen stetigen und ruhigen Gang des Unterrichts, wie ihn der Anfangsunterricht in einem jeden Fache zum Legen fester Grundlagen verlangt. Im Gegensatz dazu erfährt die Unterrichtszeit von Ostern bis Herbst teils durch die Pfingst- und Sommerferien teils durch die Tage, an denen der Unterricht wegen allzu großer Hitze ausgesetzt werden muß, eine derart störende Unterbrechung, daß viel Zeit mit dem Wiederaufbau dessen verloren geht, was die freien Tage eingerissen haben. Ich will ganz schweigen von den Zerstreuungen, die der Sommer bietet und die die Arbeitslust zu fördern wenig geeignet sind.

Aber an diese glücklichste Lösung der Frage ist nun einmal nicht zu denken, und so gilt es denn, einen anderen gangbaren Weg zu suchen, um wenigstens den allzu großen Unterschied in der Länge der einzelnen Schuljahre aus der Welt zu

schaffen. Und fünf Wochen *sind* ein großer Unterschied und fallen für alle Unterrichtsfächer, insbesondere aber für die, die mit einer geringen Stundenzahl bedacht sind, schwer in die Wagschale. Vorzugsweise sind es aber die Oberprimaner, die unter einem solchen Unterschiede zu leiden haben. Man denke nur daran, wie viel sich in fünf Wochen wiederholen läßt und wie ungünstig die Verhältnisse gerade für die Prima liegen, wenn, wie das des öfteren vorkommt, zwei Jahre von je 40 oder von 40 und 39 Schulwochen aufeinander treffen.

Diese schwerwiegenden Unterschiede lassen sich ja allerdings im Unterrichte überwinden. Man braucht nur in den Jahren mit 44 Schulwochen das in den amtlichen Lehrplänen geforderte Jahrespensum in der Weise auf die einzelnen Klassen zu verteilen, daß einer vorhergehenden Klasse bereits der entsprechende Teil der Aufgabe der nächstfolgenden Klasse zugewiesen wird. Damit wäre dann auch der Oberprima geholfen, außer wenn der Primakursus in zwei kurze Schuljahre fällt. Freilich dürfte eine solche Stoffverteilung für die langen Schuljahre nicht dem Belieben der einzelnen Anstalt überlassen bleiben, sondern müßte in den amtlichen Lehrplänen als allgemein verbindlich festgelegt werden. Sonst ergeben sich Schwierigkeiten bei dem Übertritte von Schülern in andere Anstalten.

Ein anderer Mißstand, den die langen Schuljahre mit sich führen, läßt sich aber nicht beseitigen. Es ist die nach einer längeren Arbeitsperiode naturgemäß eintretende Erschlaffung der geistigen und körperlichen Kräfte, die nicht nur während des laufenden Schuljahres sich recht bedenklich geltend macht, sondern auch im Anfange des neuen Schuljahres in wenig erfreulicher Weise in die Erscheinung tritt. Denn die kurzen Osterferien vermögen hier einen Ausgleich nicht herbeizuführen. Die Einwirkung dieser Erschlaffung auf die Schulzucht mag hier nur gestreift sein.

Diese Schäden der langen Schuljahre wären ja schließlich zu ertragen, wenn die letzteren unter den leidlich normalen Schuljahren nur selten aufträten. Das ist nun aber nicht der Fall. Ich habe die Dauer der Schuljahre für einen Zeitraum von 50 Jahren festgestellt, und zwar für die Zeit von 1913—1962. Unter diesen 50 Schuljahren haben:

17	eine	Länge	von	44	Schulwochen	= 34 %
2	„	„	„	43	„	= 4 %
19	„	„	„	40	„	= 38 %
12	„	„	„	39	„	= 24 %

Der Durchschnitt ergibt ein Schuljahr von 41,24 Schulwochen. Der Unterschied zwischen zwei aufeinander folgenden Jahren beträgt:

16	mal	je 5	Wochen
19	„	„ 4	„
4	„	„ 3	„
7	„	„ 1	„
3	„	„ 0	„

Der Anfang des Schuljahres liegt, wenn die Osterferien eine Woche vor dem Feste beginnen und eine Woche nach ihm schließen, zwischen dem 1. April und 3. Mai.

Hiernach wäre es die Aufgabe einer Neuordnung der Osterferien,

1. die zahlreichen allzulangen Schuljahre ebenso wie die weniger häufigen kurzen zu beseitigen und damit den großen Unterschied zwischen den einzelnen Schuljahren aufzuheben und

2. dem Schuljahre möglichst die Dauer eines Durchschnittsjahres von 41 Schulwochen zu geben.

Diese Aufgabe zu lösen ist möglich, wenn

1. die Osterferien eine Dauer von 2½ statt von 2 Wochen erhalten und

2. der 1. April anstatt Ostern als Bestimmungstermin für den Beginn der Osterferien gewählt wird.

Die erste Forderung, die sich auf die gewichtigsten hygienischen Erwägungen und Beobachtungen stützt, wird wohl kaum einem Widerspruche begegnen und ist bereits in den Provinzen West- und Ostpreußen*) wenigstens im Jahre 1911 erfüllt. Die Frage, ob das Mehr von einer halben Woche bei einer elfwöchigen Feriendauer dieser hinzugelegt oder in sie hineinbezogen werden soll, lasse ich hier beiseite, da sie mit meinem Thema nicht in direkter Beziehung steht. Ich muß, schon um den Vergleich der nachstehenden Daten mit den vorhergegebenen zu erleichtern, mit einer jährlichen Feriendauer von 11 Wochen rechnen.

Die zweite Forderung wäre bestimmter so zu fassen: Die Osterferien beginnen an dem dem 1. April zunächstliegenden Donnerstage außer in denjenigen Jahren, in denen das Osterfest in den Monat März fällt. In diesen ist der Gründonnerstag der erste Ferientag.

Liegt das Osterfest am Ende der Ferien, so beginnt das neue Schuljahr mit dem ersten Dienstage nach Ostern.

Nach dieser Bestimmung zerfallen die Schuljahre in drei Gruppen: 1. in solche, in denen das Osterfest am Anfange, 2. in der Mitte und 3. am Ende der Ferien liegt.

Während der 50 Schuljahre von 1913/14 bis 1962/63 fallen die Ostern in den Monat März in den Jahren 1913, 1921, 1929, 1932, 1937, 1940, 1948, 1951 und 1959. Das Osterfest liegt dann am Anfange der Ferien. Dasselbe ist der Fall in den Jahren 1915, 1917, 1918, 1920, 1923, 1926, 1931, 1934, 1942, 1945, 1947, 1953, 1956, 1958 und 1961. Es würden also die Ferien innerhalb dieser 50 Jahre 24 mal an einem Gründonnerstage beginnen, wie das in der Provinz Westfalen und in der Rheinprovinz**) bereits im Jahre 1911 geschehen ist und als Unannehmlichkeit wohl kaum empfunden sein dürfte. Denn der Gedanke, nach Ostern über 14 Tage frei verfügen zu können, ohne daß diese durch die mancherlei Einengungen eines Festes unterbrochen werden, hat sicherlich für jedermann etwas Erfreuliches.

In den Jahren 1914, 1925, 1928, 1936, 1939, 1941, 1944, 1950, 1952 und 1955 fällt das Osterfest wie bisher in die Mitte der Ferien. Dagegen liegt es am Ende

*) Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. 1911. Heft 2 u. 3, S. 209.

**) Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1911, S. 216 und 218.

der Ferien in den Jahren 1919, 1922, 1924, 1927, 1930, 1933, 1935, 1938, 1946, 1949, 1954, 1957, 1960 und 1962. Das neue Schuljahr müßte dann an dem auf den Ostermontag folgenden Dienstage beginnen. Das wäre um so unbedenklicher, weil an diesem Tage als dem Prüfungstage der neu angemeldeten Schüler der Unterricht selbst ja doch noch nicht einsetzt. Um auswärtigen Prüflingen die nötige Zeit zum Reisen zu geben, könnte man die Prüfungen auf den Nachmittag legen oder sie bereits vor den Ferien vornehmen.

Soweit wäre nach meinem Dafürhalten alles in Ordnung. Nun aber kommt der dunkle Punkt in meiner Aufstellung. In dieser fehlen noch die Jahre 1916 und 1943. In dem letzteren Jahre fällt allein in unserem Jahrhundert das Osterfest auf den 25. April, in dem ersteren wie auch noch im Jahre 2000 auf den 23. April. Beide Male würden Ostern in der ersten Woche nach den Ferien liegen, so daß nach drei Schultagen sofort wieder eine Unterbrechung von nahezu einer Woche eintreten müßte. Das ist fatal, sollte aber nicht den Grund dafür bilden, nur deswegen alle die Vorteile preiszugeben, die nachweislich aus meinem Vorschlage entspringen. Im übrigen tritt ein solcher Ausnahmefall in unserem Jahrhundert nicht wieder ein. Um die Unterbrechung zu vermeiden, könnte man in diesen beiden Jahren von der von mir aufgestellten Regel absehen und die Ferien eine Woche später beginnen lassen, 1916 am 6. und 1943 am 8. April. Es würden dann die Schuljahre 1915/16 42 Schulwochen statt 41, 1916/17 41 statt 42 und die Schuljahre 1942/43 42 statt 41 und 1943/44 40 statt 41 Schulwochen bekommen. Die Schuljahre 1916/17 und 1943/44 hätten nach der Gruppe 3 am Dienstage zu beginnen, weil das Osterfest in ihnen auf das Ende der Ferien zu liegen käme.

Wird nach meinem Vorschlage der Beginn der Osterferien vom 1. April aus bestimmt, so verschwinden sowohl die allzu langen Schuljahre von 44 wie die kurzen von 39 Schulwochen völlig, und damit wird auch der große Unterschied von 5 Wochen zwischen 2 Schuljahren glücklich beseitigt. Unter den 50 Schuljahren haben nämlich:

3	eine	Länge	von	43	Schulwochen	= 6 %
13	,,	,,	,,	42	,,	= 26 %
26	,,	,,	,,	41	,,	= 52 %
8	,,	,,	,,	40	,,	= 16 %

Mehr als die Hälfte aller Schuljahre, deren Durchschnitt 41, 22 Schulwochen ergibt, hat also die schon oben berechnete Durchschnittsdauer von 41 Schulwochen, 19 Jahren des alten Systems mit 44 und 43 Schulwochen stehen nur 3 Jahre mit 43 Schulwochen nach dem neuen System gegenüber, während von den 31 Schuljahren mit 40 und 39 Schulwochen nur 8 mit 40 Schulwochen übrig bleiben. Neu erscheinen Schuljahre von 42 Schulwochen, die mit dazu beitragen, den großen Unterschied zwischen den einzelnen Jahren wesentlich zu verringern.

Dieser Unterschied aber zwischen zwei aufeinander folgenden Schuljahren beträgt:

2	mal	je	3	Wochen
10	,,	,,	2	,,
26	,,	,,	1	,,
11	,,	,,	0	,,

Von den 39 Fällen, in denen der Unterschied zwischen zwei Schuljahren 5 (16 mal), 4 (19 mal) und 3 (4 mal) Wochen ausmacht, verschwinden hiernach 37, während Schuljahre von gleicher Dauer 11 mal statt 3 mal und solche mit einem Unterschiede von einer Woche 26 mal statt 7 mal aufeinander treffen. Übrigens sind auch bei der Festlegung des Osterfestes Schuljahre von gleich langer Dauer nicht zu erwarten.

Der Anfang des Schuljahres liegt zwischen dem 7. und 24. April, statt wie bisher zwischen dem 1. April und 3. Mai.

Die 2½ wöchigen Osterferien dauern vom 20. März bis zum 6. April im Jahre 1913 (die Ostern fallen auf den 23. März), **21. 3.—7. 4.** i. J. 1940 (O. 24. 3.), **22. 3.** bis **8. 4.** i. J. 1951 (O. 25. 3.), **24. 3.—10. 4.** i. J. 1921 und 1932 (O. 27. 3.), **25. 3.** bis **11. 4.** i. J. 1937 und 1948 (O. 28. 3.), **26. 3.—12. 4.** i. J. 1959 (O. 29. 3.), **28. 3.—14. 4.** i. J. 1918 und 1929 (O. 31. 3.), **29. 3.—15. 4.** i. J. 1923 (O. 1. 4.), 1928 (O. 8. 4.), 1934, 1945 und 1956 (O. 1. 4.), **30. 3.—16. 4.** i. J. 1916*) (O. 23. 4.), 1939, 1944, 1950 (O. 9. 4.) u. 1961 (O. 2. 4.), **30. 3.—17. 4.** i. J. 1922 u. 1933 (O. 16. 4.), **31. 3.—17. 3.** i. J. 1955 (O. 10. 4.), **31. 3.—18. 4.** i. J. 1927, 1938, 1949 u. 1960 (O. 17. 4.), **1. 4.—18. 4.** i. J. 1915, 1920, 1926 (O. 4. 4.) u. 1943*) (O. 25. 4.), **1. 4.—19. 4.** i. J. 1954 (O. 18. 4.), **2. 4.—19. 4.** i. J. 1914, 1925 (O. 12. 4.), 1931 (O. 5. 4.), 1936 (O. 12. 4.), 1942 u. 1953 (O. 5. 4.), **3. 4.—20. 4.** i. J. 1941 (O. 13. 4.), 1947 (O. 6. 4.), 1952 (O. 13. 4.) u. 1958 (O. 6. 4.), **3. 4.—21. 4.** i. J. 1919, 1924 u. 1930 (O. 20. 4.), **4. 4.—22. 4.** i. J. 1935, 1946 u. 1957 (O. 21. 4.), **5. 4.—22. 4.** i. J. 1917 (O. 8. 4.), **5. 4.—23. 4.** i. J. 1962 (O. 22. 4.). Ich habe diese Daten hier gesetzt, um eine Nachprüfung meiner Aufstellung zu erleichtern. Diese kann nach dem „Taschenbuche der Zeitrechnung des deutschen Mittelalters und der Neuzeit von Dr. H. Grotefend" S. 89—157 leicht vorgenommen werden.

Der Gewinn, den der Unterricht und die Schulhygiene aus der von mir vorgeschlagenen Neuordnung der Osterferien ziehen wird, liegt nach meiner Ansicht so zutage, daß weiter darauf einzugehen sich wohl erübrigt. Damit er nun aber auch wirklich daraus gezogen wird, darf der Vorschlag nicht Vorschlag bleiben, sondern muß die Zustimmung der maßgebenden Behörden finden. Diese vermag um so leichter erteilt zu werden, als die Durchführung des Vorschlages keinerlei einschneidende Maßnahmen erfordert und jeder Staat für sich die neuen Osterferien einführen kann, ohne befürchten zu müssen, in die Ferienordnung der Nachbarstaaten allzu störend hinüberzugreifen.

Es erscheint mir wünschenswert, daß die Herren Kollegen sich in dieser Monatschrift zu meinem Vorschlage äußern, ihn auf seine Brauchbarkeit prüfen und in ihren Kreisen für seine Durchführung eintreten oder andere bessere Vorschläge machen, die uns noch einfacher aus den bisherigen Mißständen heraushelfen. Vielleicht ist das schon früher geschehen, und so wäre ich denn dankbar dafür, wenn ich darauf aufmerksam gemacht würde. Es genügt ja wohl, die Vorschläge auf die nächsten 50 Jahre zu beschränken, wie ich das getan habe. Denn es ist doch anzunehmen, daß in diesem Zeitraume endlich eine Festlegung des Osterfestes vorgenommen und damit die bessere Lösung für unsere Frage gefunden wird.

Gießen. W. Hensell.

*) oder im Jahre 1916 6. 4.—24. 4. und im Jahre 1943 8. 4.—26. 4. aus dem oben angegebenen Grunde.

Winkelgymnasien?

„Bist du beschränkt, daß neues Wort dich stört? Willst du nur hören, was du schon gehört?“ Dieses Mephistopheles-Wort kam mir jedesmal in den Sinn, wenn ich in letzter Zeit in den Anklagen gegen unser heutiges höheres Schulwesen dem schier mephistophelischen Begriff des Winkelgymnasiums begegnete. Mit Bezug auf bestimmte Anstalten einer Provinz brauchte ihn Universitätsprofessor Dr. Krückmann in seinem Aufsatz „Juristenfakultät und Winkelgymnasium“ in der Zeitschrift „Das Recht“ 1909, er kehrte in dem gehaltvollen Vortrag des Oberlehrers Dr. Speck auf dem Magdeburger Oberlehrertage Ostern 1910 über die wissenschaftliche Fortbildung des deutschen Oberlehrerstandes wieder und wurde von Professor Hesse in Saarbrücken wieder aufgenommen in einem „Winkelgymnasien“ überschriebenen Artikel im Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand vom 16. Juni 1911 sowie in seinem Aufsatz der Preußischen Jahrbücher (Bd. 146, Heft 1) über die Reifeprüfung an den höheren Schulen. Die herabwürdigende Bezeichnung, nach der Analogie der früheren „Winkelschulen“ gebildet, paßt auf die Sache, die damit getroffen werden soll, gut. Zwar daß es heute Gymnasien ohne behördliche Genehmigung geben sollte, ist undenkbar, aber daß es Gymnasien gibt, die die Aufgabe, „durch die Reifeprüfung die vorläufige Auslese einer geistigen Aristokratie herbeizuführen“ — so formulierte sie einmal Friedrich Paulsen — so wenig erfüllen, daß sie sich vor Scham verstecken sollten, daran ist nicht zu zweifeln. In ihren Scheinleistungen hat Hesse sie mit beißendem Spott gekennzeichnet. Danach ist an solchen Anstalten der gesamte Unterricht eine einzige großzügig angelegte „Vorbereitung auf die Reifeprüfung“, werden die schriftlichen Prüfungsarbeiten ebenso sorgfältig „vorbereitet“ wie die „als reife Früchte des Unterrichts“ betrachteten Klassenarbeiten und ist es nur eine verzeihliche Gedächtnisschwäche gewesen, wenn der Abiturient ihren ungenügenden Ausfall erst durch eine mündliche Prüfung ausgleichen muß.

Die verhängnisvolle Wirkung solcher Winkelanstalten wird in ihrer Gemeinschädlichkeit dann erst recht klar, wenn man nach dem Bedürfnis fragt, das ihre Existenz wünschenswert machte. Nicht darin liegt die Ursache ihres Aufkommens, daß heute durchschnittlich zu hohe Anforderungen an die Schüler gestellt würden. Gewiß, es gibt auch Gymnasien, die in ungesundem Ehrgeiz mit Glanzleistungen prunken zu müssen glauben, worunter dann der gesunde Durchschnitt leidet, auf den nun einmal alle öffentlichen Schulen zugeschnitten sein müssen. Vielmehr erwächst das steigende Bedürfnis nach wesentlich leichteren Schulen aus folgendem Umstande: in immer größerem Umfange besuchen für höhere wissenschaftliche Bildung nicht geeignete Schüler aus solchen Familien die höheren Lehranstalten, die gegen ihre gesellschaftliche Stellung sich zu versündigen glauben, wenn sie ihren Kindern nicht diejenigen „Berechtigungen“ verschaffen, die an die Absolvierung neunstufiger Anstalten geknüpft sind. Daß diese, nicht wie sie erlangt werden, ist ihre einzige Sorge, ob die Bildung, die der Schein beurkundet, durch natürliches Wachstum zustande gekommen oder nur wie ein Firnis aufgetragen ist, bleibt ihnen völlig gleichgültig. Daher kommt es dann, daß selbst höhere Schulbeamte gelegentlich öffentlich zu bezeugen genötigt sind, daß das Schülermaterial

dieser oder jener Anstalt im allgemeinen minderwertiger sei als an anderen Gymnasien (s. Hesse im Korrespondenzblatt a. a. O., S. 326). Nicht, wenn hier und da ein Schüler, der wesentlich langsamer arbeitet als seine Genossen und auf den daher in überfüllten Klassen nicht genügend Rücksicht genommen werden kann, oder dessen Gesundheit der nervenzerrüttenden Unrast der Großstadt nicht standhält, wenn dieser das kleinstädtische Gymnasium aufsucht, auch nicht, wenn ab und zu ein Tunichtgut den Verführungen der Großstadt entzogen werden muß, nicht dadurch entstehen Winkelgymnasien. Vielmehr erst dann blühen sie auf, wenn die Abwanderungen massenhaft und immer an ganz bestimmte Anstalten stattfinden. Ein untrügliches Kennzeichnen solcher wird dann der Wasserkopf, d. h. die ständige Überfüllung der obersten Klassen gegenüber der Leere der mittleren und unteren, sowie ferner der hohe Prozentsatz der Abiturienten, der in keinem gesunden Verhältnis zum Gesamtbesuch steht. Und der Ruf solcher Anstalten wird in den interessierten Kreisen eifrig weiterverbreitet und macht sich, auch wenn inzwischen längst Änderungen eingetreten sind, durch die nur langsam abnehmende Zahl der Gesuche um Aufnahme in Prima und Obersekunda fühlbar: von 30 im ersten Halbjahr aus den verschiedenen Provinzen der Monarchie sinkt sie dann allmählich bis auf 12 aus der eigenen oder den Nachbarprovinzen zurück.

„Ich suche für meinen Sohn ein leichtes Gymnasium, und da mir als solches das Ihrige empfohlen ist" usw., so lautete wörtlich einmal ein Aufnahmegesuch von verblüffender Offenheit. Wollte sein Verfasser, ein Anwalt des Rechtes, ein Verbrechen an der menschlichen Gesellschaft begehen? *Horribile dictu*! Er handelte nur unter dem Druck gesellschaftlicher Vorurteile ohne Kenntnis des Wortes, daß eine leichte Schule ein soziales Verbrechen ist. Die Aufklärungsarbeit von seiten der höheren Schulen und ihrer Vorgesetzten kann gar nicht energisch genug dahin gehen, daß eine zu große Zahl von solchen, die nur „mit einem Schein des Rechtes" den Berechtigungsschein erlangen, in die Welt hinausschicken Schädlinge produzieren heißt für die Entwicklung des Gesamtwohls. Zumal dadurch die Möglichkeit gehemmt wird, in wünschenswertem Maße die wirklichen Intelligenzen aus den unteren Volksschichten zu höherer Bildung und auf Grund davon zu einflußreichen Stellen im Staatsleben gelangen zu lassen. Statt dessen melden sich immer wieder, und das ist noch der günstigste Fall, junge Leute von Großstadtanstalten, die sich bis in die oberen Klassen hinaufgequält haben, von rührendem Fleiß, von prächtigem Gemüt, aber auch von allerbescheidenstem Intellekt. Sehr viel unangenehmer sind natürlich die anspruchsvollen Naturen, die mit den schäbigen Resten ihrer hauptstädtischen Bildung in der Provinz noch Erfolge zu erzielen hoffen. Sie erinnern mich immer an jene Sänger und Sängerinnen, die das blechern gewordene Metall ihrer Stimme noch für reizvoll genug halten, um es in den gewiß nicht großen Konzertsälen der Provinzstädte in klingendes Edelmetall zu verwandeln.

Da jene Ausschußware sich eben in Städten mit Einzelgymnasien anzusammeln pflegt und diese dadurch oft zu wahren Lazarettgymnasien und Siechenheimen macht, so hängt die Frage der Winkelgymnasien mit der der Einzelanstalten enge zusammen. Wir haben, als eine Folge des früheren Gymnasialmonopols, in Preußen, nicht in den anderen Bundesstaaten, davon noch viel zu viel, nämlich

137 Einzel-Vollgymnasien und 20 Einzel-Progymnasien, also 157 gymnasiale Einzelanstalten unter 738 höheren Schulen überhaupt, 40—50 von ihnen befinden sich in Städten von unter 10000 Einwohnern, und insgesamt werden sie von 36000 Schülern besucht.*) An ihnen selbst würde nun dem Eindringen ungeeigneter Elemente in die obersten Klassen dadurch erheblich gewehrt werden, daß an allen ohne Ausnahme in den mittleren Klassen statt des Griechischen Ersatzunterricht im Englischen eingerichtet würde, wie das im ganzen an 61 von ihnen schon der Fall ist. Bis Prima hinauf dürfte dieser Ersatzunterricht aber in der Regel nicht gehen, nicht nur aus finanziellen Gründen, sondern weil die an solchen Anstalten mit dem Einjährigen-Zeugnis abgehenden Schüler sich nur ganz selten für die höhere wissenschaftliche Ausbildung in den obersten Klassen eignen. Manche Einzelgymnasien werden aber auch auf sechsstufige Anstalten zurückgeführt werden müssen, da wir überhaupt noch zu viel rein gymnasiale Anstalten haben im Verhältnis zu den realen oder gemischten, nämlich 214 von 738. Daß die künstliche Reifung nicht wirklich geeigneter Elemente dann auch dadurch bedeutend gehemmt werden könnte, daß bei der Reifeprüfung nach dem Muster der bayrischen Schulverwaltung die schriftlichen Aufgaben von der Behörde gestellt werden, ist nicht zu bezweifeln. Nur braucht deshalb nicht eine allgemeine Reform einzutreten. Auch jetzt werden hier und da schon statt der eingereichten Vorschläge andere Aufgaben gestellt, und warum sollten nicht die als „Winkelgymnasien" zu kennzeichnenden Anstalten auf das Recht, eigene Vorschläge zu machen, eine Zeitlang überhaupt verzichten? Müßte das nicht ein Mittel sein, alle Anstrengung zu machen, um sich das eingebüßte Vertrauen sobald wie möglich wieder zurückzuerobern und um die Widerstandsfähigkeit bei Abweisung ungeeigneter Elemente erheblich zu kräftigen? Aber um der weniger vertrauenswürdigen Anstalten willen alle höheren Schulen überhaupt oder auch nur die einer Provinz mit gleichen Prüfungsaufgaben zu versehen, scheint mir doch recht bedenklich zu sein, denn das müßte zu einer recht unerwünschten Mechanisierung der Pensen-Durcharbeitung führen und manche berechtigte Eigenart ersticken. Denn auch an kleinen und kleinsten Einzelgymnasien kommen jeweilig etwa bei größeren deutschen Ausarbeitungen statt der laufenden Aufsätze recht hübsche Leistungen heraus.

Die Dienstanweisung für die Oberlehrer und Direktoren, die für die Aufnahme in die oberen Klassen besonders strenge Maßregeln gibt — auch v o r ihrem Erscheinen kam es schon gelegentlich vor, daß eine Zeitlang für j e d e Aufnahme in jene Klassen die besondere Genehmigung eingeholt werden mußte — bietet auch noch in einer anderen Hinsicht die Möglichkeit, die Quelle für die Ansammlung unerwünschter Elemente zu verstopfen, nämlich in der Einschränkung des Haltens von Pensionären durch Direktoren und Oberlehrer. Denn das ist ja gar nicht zu bezweifeln, daß die in Frage kommenden Schüler sich oft gerade durch die Wahl solcher Lehrerpensionen die Garantie für das Bestehen der Reifeprüfung verschaffen wollen. Wie ohne jede Frage immer wieder von neuem der Beweis erbracht wird, daß in bestimmten Fällen gerade der Aufenthalt in Lehrerfamilien der geeignetste Weg ist für die wohlverstandene Förderung der gesamten geistig-sittlichen Persönlichkeit des Schülers, so unbedingt unwürdig war die zuweilen

*) s. Lück im Humanistischen Gymnasium 1911, Heft V, VI S. 194.

zu förmlicher Industrie ausartende Produktion von Abiturienten aus Lehrerpensionaten. Schlimme Erfahrungen müssen doch in recht bedenklichem Umfange gemacht worden sein, wenn die für über 12 000 Lehrer geltende preußische Dienstanweisung die beschämende Bestimmung treffen mußte, daß es ausgeschlossen ist, daß Mitglieder einer Prüfungskommission Privatunterricht an Personen erteilen, die vor dieser Kommission eine Prüfung ablegen wollen.

Und das allmähliche Herabsinken zu minderwertigen Anstalten hat auch noch einen anderen Grund. Bei den kleinen Einzelanstalten, zumal wenn sie in reizloser Gegend ohne günstige Verkehrsverbindungen liegen — es gibt so manche preußische Gymnasialstadt, die es wirklich noch nicht zu Wasserleitung und Kanalisation, Schlachthaus, Krankenhaus, öffentlicher Badeanstalt und ähnlichem Luxus gebracht hat — da besteht die Gefahr, daß auch das Kollegium einen recht hohen Prozentsatz von solchen Lehrkräften enthält, die in wissenschaftlicher wie pädagogischer Hinsicht auch nur sehr bescheidenen Anforderungen genügen. Gewiß, den dirigierenden Kapellmeister versöhnt an solchen „schlechten Musikanten" nicht selten immer wieder ihr prächtiges, goldreines Menschentum: „Nicht nur Verdienst, auch Treue wahrt uns die Person", dies Goethewort scheint ihm wie für sie ausdrücklich geschaffen zu sein. Aber es soll doch nun einmal Musik gemacht werden, deren Ausführung einigermaßen dem Geist dessen entspricht, der die Komposition, will also sagen, die Grundzüge der Lehraufgaben für höhere Schulen entworfen hat. Helfen tut es da ja bisweilen, wenn man herausbekommt, daß dieser oder jener Musikant bisher gar nicht vor das gerade für ihn geeignete Instrument gesetzt war. Ein anderer freilich, der nur auf ein einziges bescheidenes Instrument eingespielt ist, hat dies, anstatt ein Virtuose darauf zu werden, mit der Zeit so ausgeleiert, daß es nur noch klappert, nicht mehr tönt. Andere, die bei tüchtigen wissenschaftlichen Grundlagen und pädagogischem Geschick zu früh in bequeme, behagliche Verhältnisse gekommen sind, bleiben stehen und verlieren die Fähigkeit, mit den Fortschritten ihrer Sonder-Wissenschaft und der Pädagogik Fühlung zu gewinnen, was sich dann vor allem wieder bei der Qualität des Unterrichts in den oberen Klassen rächt. Alle solche Blutstockungen im Organismus der kleinstädtischen Einzelanstalten, die jeweilig zu häßlichen Geschwüren vereitern, werden die Aufsichtsbehörden auf Grund ihrer eigenen neuen Dienstanweisung erfreulicherweise noch viel eingehender kennen und würdigen lernen, als das bisher der Fall war, und so frühzeitig zu erkennen vermögen, wo etwa die Gefahr des Herabsinkens zum Winkelgymnasium einzutreten droht. Es ist immer und immer wieder in Oberlehrerkreisen von äußeren Standes- und Titelfragen die Rede. Viel wichtiger erscheint es mir, daß der gesamte Oberlehrerstand es als eine Ehrensache empfindet, daß Name und Begriff des Winkelgymnasiums mit der Sache selbst so bald wie möglich verschwinde, daß er seine Mitglieder dazu erziehe, vor allem an sich selbst nicht zu niedrige Anforderungen zu stellen.

Friedeberg (Neumark). Paul Lorentz.

Der deutsche Aufsatz in der Reifeprüfung.

Im „Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand“ No. 47 vom 13. Dezember 1911 hat Herr Oberrealschul-Direktor Dr. Denicke (Charlottenburg) den Vorschlag gemacht, den Abiturienten zu gestatten, bei den sogenannten literarischen Themen den Text der betreffenden Dichtungen einsehen zu dürfen. Sehr richtig. Ich stimme ihm und seinen Gründen vollkommen bei, setze nur hinzu (was er vielleicht als eine selbstverständliche Forderung nicht besonders erwähnt hat), daß in solchen Fällen den Abiturienten die Texte natürlich von der Schule geliefert werden müßten.

Indessen bezieht sich der Vorschlag nur auf eine Art von vielen möglichen und üblichen Themen. Wie nun, wenn der Abiturient ein geschichtliches Thema bekommt? Soll er da auch erst nachsehen dürfen? Oder wenn einer, der ein gutes geschichtliches und literarisches Wissen hat und dahin gehörende Arbeiten deshalb auch gut erledigt, plötzlich in der Reifeprüfung vor ein sogenanntes „freies Thema“ gestellt wird? Wir alle wissen, in wie schwerverständlicher (um nicht zu sagen, wie ungeschickter) Form oft solche Themen gefaßt werden; vor der Anfertigung der Arbeit aber den Abiturienten genauere Hinweise über Dispositionen usw. zu geben, ist mit Recht verboten, in der Tat ja auch sehr bedenklich, denn wo ist da die Grenze zwischen Zu-wenig, Genug und Zu-viel? Oder — was wohl noch häufiger vorkommt — ein gut beanlagter Abiturient, von klarem und selbständigem Urteil, der deshalb die „freien Themen“ gut bearbeitet, bekommt ein geschichtliches Thema? Nun ist er gerade auf diesem Gebiet nicht besonders beschlagen, er leistet Genügendes, aber nicht mehr, er hat für andere Dinge mehr Interesse als gerade für Geschichte, oder ihm ist vielleicht gerade das Gebiet, aus dem das Thema genommen ist, aus irgendeinem Grunde nur mäßig bekannt. Er wird also wahrscheinlich, obgleich sonst ein guter Schüler und auch ein guter Aufsatzschreiber, diese Arbeit „verhauen“; der Kgl. Kommissar und alle, die ihn nicht genau kennen, werden ein falsches Bild von ihm bekommen usw.

Mit anderen Worten: ich halte für unrecht und nach den Grundsätzen der modernen Pädagogik für rückständig, die bisherige Forderung bei dem Abiturienten Aufsatz beizubehalten und bin der Meinung, daß man den Abiturienten auch hier die Wahl, d. h. eine gewisse Wahl, eine Wahl innerhalb gewisser selbstverständlicher Grenzen, lassen muß.

Jeder, der deutschen Unterricht in der Prima erteilt hat, weiß, wie ganz anders, wie unvergleichlich viel besser die Arbeiten ausfallen, wenn der Schüler ein Thema zu bearbeiten hat, das „ihm liegt“, als eines, das ihm nicht liegt und zu dessen Bearbeitung er widerwillig oder wenigstens gegen eigene Neigung gezwungen wird.

Bei den häuslichen Arbeiten liegt natürlich die Gefahr des Abschreibens nahe, sehr nahe; aber doch nicht näher, als bei anderen Themen, auch wenn sich die Herren einbilden, „bei ihnen“ könnten die Schüler nicht abschreiben, weil sie die Themen so genau oder in einer so bestimmten Art vorbereitet hätten, daß sie jede Abweichung (sei es durch lebendige oder durch Bücherhilfe) sofort merken würden. In diesem Falle hat die Arbeit entweder überhaupt keinen Wert, da eben das Beste, die s e l b s t ä n d i g e Arbeit des Schülers, fehlt, oder — der Lehrer wird trotz

seiner Klug- und Weißheit getäuscht. Also dieser Einwand hat schon bei den häuslichen Arbeiten kein Gewicht. Noch viel weniger natürlich bei den Klassenarbeiten und besonders bei denen der Reifeprüfung mit ihren besonderen Vorsichtsmaßregeln.

Man gebe den Abiturienten drei Themen zur Wahl, meinetwegen ein geschichtliches, ein literarisches, ein freies, oder wie immer. Und damit dem Kgl. Kommissar sein Einfluß bei der Wahl der Themen ebenso wie bisher des Themas gewahrt bleibt, reiche der Lehrer des Deutschen sechs oder noch mehr Themen ein, aus denen der Kommissar drei bestimmt, die den Abiturienten zur Wahl gestellt werden sollen. So brauchen wir nicht zu befürchten, daß ein Abiturient unsere Erwartungen enttäuscht; jedenfalls ist die Gefahr ganz erheblich viel kleiner als vorher. Dann wird er wirklich zeigen können, was er auf diesem Gebiete leistet. Es bleibt ja immer noch genug Zwang, nur wird dieser jetzt auf ein gerechtes Maß zurückgeführt. Es scheint mir ungerecht und ungereimt, dem Abiturienten zu versagen, was man dem Primaner unter so viel günstigeren Bedingungen (bei der Hausarbeit) gestattet. Es ist kein unberechtigtes Entgegenkommen, kein „schwächliches" Heruntergehen unter bisherige Ansprüche, sondern einfach eine Forderung der Gerechtigkeit, wenn wir den Abiturienten Gelegenheit geben, wirklich zu zeigen, was sie leisten können. Bei der bisherigen Einrichtung waren sie sicherlich beim deutschen Aufsatz sehr häufig nicht in der Lage dazu und konnten es nicht sein.

Mühlheim-Ruhr. Adolf Stamm.

Der lateinische Unterricht auf dem humanistischen Gymnasium.

Im Jahre 1890, nach der Schulreform, wurden die damals angestellten Philologen vor eine schwere Aufgabe gestellt: ohne praktische Anleitung, nur nach theoretischen Vorschriften sollten sie den Unterricht völlig umgestalten, sie sollten bei erheblich verringerter Stundenzahl in der Lektüre dasselbe, in der Grammatik wenigstens annähernd dasselbe erreichen. Kein Wunder, daß da mancher Mißerfolg erzielt wurde, zumal da in vielen Lehrbüchern nicht mit der nötigen Energie und Umsicht das Wichtige von dem weniger Wichtigen, ja völlig Zwecklosen gesondert wurde. Vor mir liegt die Lateinische Formenlehre zum wörtlichen Auswendiglernen von Perthes. Ausgabe B besorgt von Gillhausen. Berlin 1895. Weidmannsche Buchhandlung. Das Büchelchen ist also fünf (!) Jahre nach der Schulkonferenz von 1890 erschienen. In dieser Formenlehre finden wir folgende Regel:

Männlich sind die auf *nis* und *guis*
Und noch dreizehn! sonst auf *is:*
Axis, lapis, orbis, ensis,
Fascis, fustis, vermis, mensis,
Piscis, postis, pulvis,
Endlich *callis, collis.*

In demselben Büchelchen, das, wie erwähnt, zum wörtlichen Auswendiglernen bestimmt ist, findet sich ferner: *sulfur luridum* der blaßgelbe Schwefel, *vultur faustus* der glückverheißende Geier, *grus callida* der schlaue Kranich, *sus lutulenta* das schmutzige Schwein. Auch die so ungemein seltenen Worte *cardo*, *cos*, *verber* erschienen dem Herausgeber wichtig. Sehr hübsch macht sich zweifelsohne zum Auswendiglernen *axis fervidus*, *fustis magnus*, *piscis mutus*. Erst im zwanzigsten Jahrhundert ist das Buch umgearbeitet und verkürzt worden.

Aber sind denn jetzt im zwanzigsten Jahrhundert alle unwichtigen Dinge weggelassen? Nach meiner Erfahrung keineswegs. Noch immer wird auf einigen Schulen der Vocativus mitgelernt und geübt. Jeder Hinweis darauf, daß dies eine zwecklose Zeitvergeudung ist, ist überflüssig; ebenso der Hinweis darauf, daß es für einen Sextaner durchaus nicht gleichgültig ist, ob er bei schriftlichen Übungen fünf oder sechs Casus zu bilden hat. (Das Entsprechende gilt vom Griechischen.) Überflüssig ist es auch, zu erwähnen, wie widersinnig es ist, immer den Vokativ sagen zu lassen. Ein Freund von mir hat eine Zusammenstellung gemacht, der ich folgendes entnehme:

O du Ochse, o du Schild,
O du hehres Götterbild,
O du Lager, o du Feld,
O du Schönheit, o du Geld,
O du weiser, guter Plan,
O du starker, schöner Hahn.

Man überlege doch, wie oft *acus* in den Schulschriftstellern vorkommen wird, oder, wer das vorzieht, nehme den Georges zur Hand. In meiner Ausgabe ist eine einzige Stelle bei Cicero angeführt. Freilich, bei Celsus ist das Wort recht häufig, aber bis jetzt ist, soviel ich weiß, noch nicht die Absicht vorhanden, Celsus an Stelle von Cicero oder Caesar als Schulschriftsteller einzuführen. — Wenn *tribus* in den oberen Klassen vorkommt, so erwähne man, daß dies Wort Femininum ist, in Sexta aber lasse man es nicht lernen. Als Lateinlehrer in Obertertia repetiere ich die unregelmäßigen Verben. Stets muß ich ein Lächeln unterdrücken, wenn ich *mulcere* und *tergere* abfrage. Wie hübsch würde es sich doch machen, wenn man auch Formen von diesen Verben bildete, z. B., einer, der gestreichelt werden soll, oder er wird abgewischt werden. Kann jemand ernstlich behaupten, daß *verro*, *ingemisco*, *revivisco*, *pinguesco*, *repuerasco* von Wichtigkeit sind? Eine ganze Reihe anderer könnte ich auch ohne Schmerz missen, z. B. *algeo*, *madeo*, *rigeo*, *como*, *oblino*; bei einer dritten Gruppe wiederum genügt es, wenn der Schüler das praesens als Vokabel lernt, ohne Grundformen, wie *flecto*, *necto*, *texo*. Ebenso ließe sich bei der Kasuslehre manches streichen; so ist es z. B. für einen Quartaner sehr schwer, nachdem er eben gelernt hat, daß bei den Verben des Kaufens der *ablativus* steht, sich einzuprägen, daß die vergleichenden Ausdrücke im Genetiv stehen. Eine Reihe von Wendungen, wie *praetervehi aliquid*, *tibiis canere*, *pila ludere* könnten fehlen, andere wie *rem obire*, *cedere possessione hortorum alicui* passen nur für die oberen Klassen. Wer wüßte nicht, welche Schwierigkeiten das verbum *interest*, das verhältnismäßig selten vorkommt, den Schülern

bereitet? Trotzdem bin ich dafür, diesen Ausdruck beizubehalten, denn es ist sicherlich eine gute Denkübung, wenn der Schüler sich einen Satz völlig umgestalten muß, aber man lasse die Genetive fort, die stehen dürfen. Zwecklos erscheint es mir, den potentialis der Vergangenheit mitzulernen, oder ein Musterbeispiel dafür, daß in einem Relativsatz nach einem Ausruf der Konjunktiv steht. — Dem Müller-Ostermann für Prima sind 1086 Phrasen vorangestellt. Auf manchen Schulen wird diese gesamte Anzahl, verbunden mit den Anmerkungen, die sich unter dem Strich finden, systematisch auswendig gelernt. Richtiger ist es wohl, im Anschluß an das im Ostermann und Cicero Gelesene die in dem betreffenden Abschnitt vorkommenden Phrasen und Vokabeln zu repetieren mit sorgfältiger Vermeidung der seltenen.

Verschieden, sehr verschieden sind die Anschauungen der Pädagogen darüber, was wichtig und unwichtig ist. Ja, ich habe den Eindruck, es gibt einige Herren, die gegen jede fernere Einschränkung des Lehrstoffes im Lateinischen und Griechischen sind, ganz unbekümmert darum, ob sich nicht manches nur durch Tradition, ohne jede innere Berechtigung, von einer Auflage in die andere forterbt.

Ich erlaube mir nun folgenden Vorschlag: In jeder Provinz tritt eine Kommission zusammen, die festsetzt, 1. welche Regeln nach wie vor gelernt und im Extemporale geübt werden sollen. 2. Welche Regeln nur gelegentlich erwähnt und erklärt werden, wenn der betreffende Fall in der Lektüre vorkommt. Diese Gruppe ist schon durch besonderen Druck kenntlich zu machen. 3. Welche Regeln, Phrasen und Vokabeln endgültig aus den Lehrbüchern zu streichen sind.

Gerade daraus verspreche ich mir viel Anregung, daß in den verschiedenen Provinzen gesonderte Kommissionen eingesetzt werden. Geht beispielsweise die Kommission in Sachsen liberaler vor als in Schleswig-Holstein, so ließe sich nach Jahren feststellen, ob durch das liberale Vorgehen die Leistungen im Lateinischen herabgemindert sind.

Aufs strengste müßte es verboten werden, daß ein Lehrer das als Fehler anstreicht, was die an der Schule eingeführte Grammatik als zulässig bezeichnet. Eine Reihe von Sachen könnte gestrichen werden, andererseits würde an mancher Stelle ein Zusatz in der Grammatik den Schülern Erleichterung bringen, z. B. *hic* dieser und „letzterer", *ipse* selbst und „gerade", „direkt". Bei *volo*, *nolo*, *malo*, bei *piget*, *pudet* usw., ferner bei *fallit*, *fugit*, *praeterit* müßte die Konstruktion des abhängigen Satzes gleich dabei stehen. Diese Konstruktion will ich keineswegs von den Quintanern und Quartanern verlangen, aber, wenn sie der Schüler der unteren Klassen bei jeder Wiederholung liest, so geht sie ihm allmählich, ohne jede Anstrengung, in Fleisch und Blut über.

Vor kurzem tauchte das Gerücht auf in der Presse, es sollte beim Abiturientenexamen im Deutschen das Thema vom Provinzial-Schulkollegium gestellt werden. Ich würde es aufs freudigste begrüßen, wenn dieses Gerücht Wahrheit würde, wenn man auch für das Lateinische dieselbe Neuerung einführte. Ein merkwürdiger Zufall! In einem Vortrag im Winter 1910/11 hatte ich bereits diesen Vorschlag gemacht. Sollte es technisch Schwierigkeiten bereiten, für sämtliche Abiturienten einer Provinz ein Extemporale zu geben, so sollte man gelegentlich den anderen Klassen eine gemeinsame Aufgabe stellen. Man könnte auf diese Weise feststellen,

welches Gymnasium besseres, welches schlechteres als der Durchschnitt leistet; Fehler im Unterrichtsbetrieb, die vielleicht seit Jahren und Jahrzehnten bestehen, könnten aufgedeckt werden, der ganze Unterricht könnte neu belebt werden. Welche Rolle spielt doch das Extemporale in der Schule und in der Familie! Aufs lebhafteste würde ich bedauern, wenn wir dem Beispiel Spaniens (!) folgten und diese nützliche Übung abschafften. Aber die Zahl der Extemporalien, die die Lehrpläne von 1901 verlangen, ist nach meiner Erfahrung zu groß. Einem erprobten Lehrer müßte es gestattet sein, wenn er sieht, das neu durchgenommene Pensum ist von den Schülern noch nicht recht aufgenommen, an Stelle eines Extemporales einige Sätze oder Formen ins Diarium zu diktieren.*)

Auf lateinische Stilübungen wird noch immer übertrieben viel Zeit verwandt. Noch immer gibt es Pädagogen, die verlangen, ein Schüler soll mit peinlicher Genauigkeit unterscheiden, ob *cum autem* oder *sed cum*, ob *existimare* oder *reri* zu setzen ist. Sollten nicht manche Philologen in ihrer Genauigkeit zu weit gehen? So streichen es mehrere Herren als Fehler an, wenn der Schüler bei *locus „in"* setzt. Cicero war weniger streng als die Philologen des zwanzigsten Jahrhunderts; denn in der vierten Rede gegen Verres, *de signis*, finden wir in den ersten 110 Paragraphen die genannte Verbindung achtmal, in einem Paragraphen kommt sie sogar zweimal vor. Bei Caesar vollends ist sie durchaus nicht selten, so finden wir sie im fünften Buch des gallischen Krieges viermal. — Manchem Pädagogen erscheint ein Abstraktum als *subiect* fehlerhaft. Wie häufig finden wir doch diese Ausdrucksweise bei Caesar und Livius; z. B. bch. 23 cap. 17 dreimal; bei Cicero ist es nicht selten, cfr. z. B. die erste Rede gegen Catilina, ferner ad. fam 5, 7; ad. Att. 9, 5. — Vor kurzem wurde die Bestimmung erlassen, in den Abiturientenextemporalien seien Knifflichkeiten, selten in der Lektüre vorkommende Sachen, zu meiden, beispielsweise die abhängigen irrealen Sätze. Die Herren, die in den Klassenarbeiten noch immer diese Konstruktion üben, wissen wohl nicht, wie selten sie im Lateinischen ist; so findet sie sich in den vier katilinarischen Reden Ciceros nicht einmal, im 23. Buch des Livius kommt sie einmal vor. In demselben Buch findet sich zweimal die Wendung *quod attinet ad.* Diese streicht mancher strenge Lateiner als Fehler an; es gibt eben auf allen Gebieten Leute, die päpstlicher sind als der Papst.

Betrachten wir jetzt die Lektüre, die nach den neueren Bestimmungen im Mittelpunkt des Unterrichtes stehen soll. Nach meiner Erfahrung werden noch immer Abschnitte verlangt, die besondere Schwierigkeiten enthalten, oder eine solche Fülle seltener Vokabeln, so daß der Schüler das Lexikon gar nicht aus der Hand legen kann. Der Oberbürgermeister von Halle, Dr. Rieve, hat am 27. Mai 1910 im Herrenhause über diesen Gegenstand gesprochen. Diese Rede verdient die Aufmerksamkeit von uns Pädagogen; es ist doch wenig wahrscheinlich, daß ein Mann, der in Preußen Oberbürgermeister einer Großstadt und Universitätsstadt wird, im Herrenhause Behauptungen aufstellt, die jeder Grundlage entbehren. — Sehr geeignet zum Auslassen ist beispielsweise Caesar bell. gall. bch. 6, Kap. 19, 1—2.

---

*) Die Arbeit wurde der Redaktion eingereicht, bevor die neue Bestimmung über das Extemporale erfolgte.

Wird sich ein deutscher Tertianer für Heiratsgut, Zinsen u. dgl. interessieren? Derartige Begriffe liegen seinem Ideenkreise so vollkommen fern. Kap. 27 desselben Buches ist ganz amüsant; es ist psychologisch interessant, daß sich ein Genie wie Caesar derartige Märchen aufbinden ließ. Doch man übersetze ein solches Kapitel den Schülern vor und verlange nicht, daß sie so seltene Vokabeln wie *alx, mutilus, nodus, articulus, applicare, reclinare* aufschlagen. Wie hübsch ist in Ovids Metamorphosen der Abschnitt über Philemon und Baucis; er wird auch meistens Tertianern und Sekundanern gefallen. Doch hat es einen Zweck, auch nur die Nachübersetzung der Schilderung des Mahles zu verlangen?! Ähnlich steht es mit Vergils Aeneïs II, Vers 203 u. f. Auch dieser Abschnitt muß vom Lehrer vorübersetzt werden. — Nicht mehr zeitgemäß ist es, nach meiner Auffassung, den Inhalt des Gelesenen vom Schüler in lateinischer Sprache zu verlangen. Möglich, daß einige Herren durch diese Methode Erfolge erzielt haben, möglich, daß es dem einen oder anderen gelungen, die ganze Klasse zur Mitarbeit heranzuziehen. Meistens hört man das Gegenteil. Wenn eine Methode einmal erfolgreich war, steht es nun dogmenartig fest, daß sie es für ewige Zeiten sein muß? Man prüfe doch einmal, welche Resultate die Herren erzielen, die einen anderen Weg einschlagen! Wieviel Zeit kostet doch das Lateinsprechen, die Vorbereitung sowohl wie die Ausführung, die für das Übersetzen bestimmte Zeit wird erheblich verkürzt. Jede Unterrichtsstunde soll zugleich eine Übung im Deutschen sein. Wodurch wird nun der Schüler mehr in seiner Muttersprache geübt, wenn er den Inhalt lateinisch oder deutsch wiedergibt?!

Viele vergebliche Zeit wird, nach meiner Erfahrung, auf den Unterricht im Horaz verwendet. Ich bin ein großer Freund des heiteren Sängers von Venusia, aber unbedenklich würde ich aus dem Kanon eine ganze Reihe von Gedichten streichen, die den Deutschen maßlos übertrieben, gekünstelt und schwerfällig anmuten, so z. B. I, 2, 28, 35. II, 2. III, 24 u. 25, vor allem auch die lange Rede der Juno III, 3. Besonderes Gewicht wird gewöhnlich auf die sechs Römeroden gelegt, obgleich es Horaz wiederholt ausspricht, daß er für diese Art Poesie weniger veranlagt ist. Wenn ein Schüler z. B. weiß, daß III, 5 Regulus wegen seiner Vaterlandsliebe verherrlicht wird, so genügt dies durchaus; zwecklos aber ist es wohl, eine genaue, ins Detail gehende Inhaltsangabe zu verlangen, womöglich schriftlich und mündlich. Ein derartiges Wissen von Einzelheiten kann gar nicht festgehalten werden, wird auch beim Examen niemals verlangt; welchen Zweck hat es nun, daß sich ein Schüler auf kurze Zeit mit Mühe Einzelheiten einprägt, durch das Hinschreiben von Inhaltsangaben Augen und Schrift verdirbt?! Bei einer ganzen Reihe von Gedichten soll der Schüler wissen, wann sie entstanden sind; von vielen Männern, die Horaz gelegentlich erwähnt, wird eine Biographie verlangt, womöglich das Jahr, in dem der Betreffende das Konsulat bekleidet. Es wäre an der Zeit, daß hier einmal gründlich Wandel geschaffen würde. Es mag bei dieser oder jener Gelegenheit gestattet sein, auf das griechische Original, das dem Horaz vorgelegen, k u r z einzugehen, aber im allgemeinen gehört der Vergleich mit den griechischen Dichtern in das philologische Seminar der Universität, nicht in die Prima des Gymnasiums. Wir Pädagogen müssen die *ars tacendi* üben; indem wir selbst das Wichtige vom Unwichtigen scheiden, werden wir den Schülern

wenigstens eine Anleitung geben, dies zu tun. — Eine meiner Lieblingsoden ist I, 7. Bei der Durchnahme dieses Gedichtes hängt in meinem Unterricht eine Karte der alten Welt an der Wand. Die erwähnten Städte werden aufgesucht, von manchen etwas erzählt, z. B. vom Tempetal. Dieser von den Alten so oft verherrlichte Erdenfleck ist auch nach modernen Anschauungen schön, weil der Peneus sich schäumend zwischen den Bergen hindurchwindet, und die grünen Platanen sich malerisch abheben von den roten Felsen. Ich gehe ferner ein auf das Tivoli der Gegenwart, zeige, wenn möglich, eine Photographie des Tempels. Nicht unzweckmäßig erscheint es mir auch, aus einer Reisebeschreibung vorzulesen; Heinse z. B., der Dichter des Ardinghello, hat am Ende des achtzehnten Jahrhunderts Tivoli schwungvoll und anschaulich geschildert. Völlig verfehlt aber erscheint es mir, weil hier zufällig ein Plancus erwähnt wird, eine ausführliche Biographie dieses Mannes zu geben. Bei der Durchnahme von I, 31 hängt eine Photographie des Apollo von Belvedere an der Wand, ich erzähle den Schülern ein wenig von der Einrichtung römischer Bibliotheken (in den mit dem Tempel verbundenen Säulenhallen waren die ersten Bibliotheken Roms aufgestellt). Aber hat es auch nur einen Schein von Berechtigung, von den Schülern zu verlangen, daß jener Tempel im Jahre 28 geweiht ist? Ich hatte bei meinem Horazunterricht durchaus Zeit, eine ganze Reihe von Gedichten Catulls zu lesen. Die Ausgabe von Biese leistete mir treffliche Dienste. — Bei der Lektüre der antiken Schriftsteller muß man auf die Gegenwart Bezug nehmen, dieses Verfahren fördert ungemein die Anteilnahme der Schüler. In der Untersekunda dispensierte ich einen guten Schüler, bei der Lektüre von Vergils Aeneïs, vom Präparieren auf einige Zeit, dafür mußte er uns einen Abschnitt der Schillerschen Übersetzung deklamieren. Ein anderer Schüler in der Oberprima wurde bei der Lektüre von Ciceros Rede *de signis* auf einige Zeit vom Präparieren befreit und hielt uns dafür einen Vortrag „Aus dem Sizilien der Gegenwart".

Noch immer wird viel Zeit verschwendet auf das Diktieren von Biographien. Soviel ich weiß, ist das Diktieren überhaupt verboten, und wenn dies nicht der Fall ist, so sollte es möglichst bald verboten werden. Wenn ich z. B. in der Unterprima Tacitus *annales* lese, so werde ich doch nie und nimmer von der ersten zur zweiten Stunde die Biographie dieses Autors aufgeben, sondern den Schülern den Unterschied von *annales* und *historiae* klar machen. Wenn sie dies verstanden, werde ich sagen, welchen Zeitraum jedes der Werke umfaßt, erst wenn dies alles in Fleisch und Blut übergegangen ist, werde ich die übrigen Werke aufzählen. *Quaerendo docere* müßte noch mehr geübt werden. Streicht man beim Unterricht in den alten Sprachen das Unnötige, beseitigt man eine zeitraubende Methode, so wird dadurch, ohne daß die Leistungen in diesen Fächern beeinträchtigt werden, Zeit gewonnen für andere Lehrgegenstände, beispielsweise könnte die Zahl der Geschichtsstunden in Oberprima um eine vermehrt werden. Der Lehrer hätte auf diese Weise wirklich Zeit, auf die Bürgerkunde einzugehen und in der Geographie mit ganz anderer Gründlichkeit als bisher Repetitionen zu veranstalten. So häufig hört man klagen, daß Deutschland keinen Platz an der Sonne hat. Vielleicht liegt dies zum Teil daran, weil auf der Schule bei den jungen Deutschen so gar kein Interesse für die außereuropäischen Erd-

teile geweckt wird. Jeder muß doch zugestehen, daß eine ganze Reihe von Ländern in den letzten Jahrzehnten eine Bedeutung gewonnen hat, die sie früher nicht besaßen. Sollen nun nach wie vor die Schüler der oberen Klasse von diesen Ländern — z. B. Argentinien, Japan, China, Nordküste von Afrika — nichts oder so gut wie nichts erfahren? Werden ihnen Feinheiten der lateinischen Stilistik oder Einzelheiten aus den Römeroden wirklich ein Ersatz dafür sein? Wir Lehrer sollten uns neben dem ermüdend oft gesagten: „*non scholae sed vitae discimus*" auch bisweilen sagen: „*non scholae sed vitae docemus*".

Naumburg a. S. R. Pappritz.

Französischer Sprachunterricht.

Die direkte Methode.

Von dem früheren Direktor des französischen Gymnasiums in Berlin, Dr. Schnatter, konnten seine Primaner öfters die Mahnung hören: *A quoi vous servent toutes vos études, si vous n'apprenez pas à penser*! Manchem wollte es wohl nicht recht in den Sinn, daß das Denken, eine scheinbar so natürliche Funktion, lernbar sein sollte, dennoch hat jener Satz recht, wenn man *apprendre à penser* in dem Sinne einer Übung in klarer und treffender sprachlicher Formulierung nimmt. Dieser Übung begegnet der Deutsche, der sprachlichen Unterrichtsstunden in Paris beiwohnt, fortwährend. Zunächst bei den Lehrern. Er hört sie in tadellos geformten Sätzen, in allzeit sicherer Diktion sprechen. Dann nimmt er mit Erstaunen und Genugtuung wahr, daß auch die Schüler ihre Antworten, selbst längere Zusammenhänge, in ähnlich korrekter Form und fast immer ohne zu stocken geben. Der Lehrer duldet nicht Antworten in einzelnen Worten oder Satzfragmenten, sondern zwingt die Knaben, den einmal begonnenen sprachlichen Akt zu Ende zu führen, ein Zwang, der sich übrigens kaum bemerkbar macht, da der natürliche Nachahmungstrieb der Schüler das Gewünschte fast von selber leistet, wenn ihnen nur der Lehrer durch sein eigenes Sprechen ein gutes Beispiel gibt. Dann stellt sich eine Gewöhnung an Sauberkeit der Sprache ein. Solche Gewöhnung habe ich bereits in einer Sexta, wo die Schüler seit einem halben Jahre Deutsch hatten, beobachtet. Diese kleinen Jungen — am lycée Montaigne in Paris — gaben schon Antworten in ganzen deutschen Sätzen, was dem deutschen Obertertianer so schwer wird.

In den Klassen Sexta bis Quarta wurde dort mit der direkten Methode, durch beständige Konversation, ein natürlicher Gebrauch der deutschen Sprache angebahnt, in dem Sache und Wort, Anschauung und Ausdruck bei den besseren Schülern schon automatisch verbunden waren. Ich habe in diesen Klassen des lycée Montaigne kein französisches Wort in den deutschen Stunden gehört. Nicht die Sprache „an sich" wurde gelehrt, sondern die Sprache als mündliches Ausdrucksmittel für bekannte Vorstellungen, in den höheren Klassen für selbstgebildete Urteile. Nicht auf Einlernen sprachlicher „Kenntnisse" ist in Frankreich der Unterricht in den lebenden Sprachen angelegt, sondern auf Gewöhnung in der mündlichen, erst in den oberen Klassen schriftlichen, Handhabung der lebendigen Sprache,

nach dem Grundsatz: *Des connaissances s'acquièrent facilement et se perdent de même; des habitudes sont lentes à s'établir, mais sont durables.* Wenn eine so treffliche Grundlegung im deutschen Unterricht in Frankreich allgemein wäre, sollte man erwarten, daß die französischen Primaner es zu einer bedeutenden Fertigkeit im Handhaben des Deutschen bringen, und in der Tat schien mir diese Fertigkeit in einer *première supérieure* die unserer Oberrealschul-Primaner im Französischen zu übertreffen, aber freilich war diese *première supérieure*, wie ihr Lehrer sagte, die in Paris versammelte Elite von ganz Frankreich.

Die direkte Methode bringt es mit sich, daß der Lehrer sehr viel spricht, und die Schüler leicht zu wenig zu Wort kommen. In diesen pädagogischen Fehler verfielen alle Lehrer, die ich in Paris an drei Schulen habe unterrichten hören. Sie fragten wohl, richteten aber ihre Fragen fast immer an die ganze Klasse, und die Antworten erfolgten freiwillig oder der Lehrer verzichtete ganz darauf. Wenn man aber auch nur selten Gelegenheit hatte, die Schüler sprechen zu hören, so trat doch ihre Bereitschaft zu antworten und ihre Gewandtheit im Ausdruck nur um so überraschender hervor: unterstützt allerdings durch ihre angeborene sprachlich-geistige Regsamkeit, hatte die direkte Methode sie an rasches Erfassen des Gehörten und an mutiges Ausdrücken des Selbstgedachten gewöhnt. Wie oft mußte man in diesen Stunden an den Mangel an sprachlicher Selbsttätigkeit denken, der in unseren deutschen Klassen herrscht, an deutsche Primaner, die nicht dazu zu bringen sind, sich in ordentlichen französischen Sätzen zu äußern!

Die beiden wichtigsten Vorwürfe, die der direkten Methode gemacht werden, sind bekanntlich, daß sie zur Spielerei mit der Sprache führe, zu einem Parlieren nach Art der alten Sprachmeister, und ferner, daß sie nicht die notwendige grammatische Korrektheit erziele. Der erste dieser Vorwürfe richtet sich meines Erachtens gegen den Lehrer, nicht gegen die Methode, und in dieser Ansicht hat mich das an französischen Schulen Gesehene bestärkt: ein Stück Lektüre, sich der fremden Sprache bedienend, mit den Schülern in mündlicher Besprechung durcharbeiten, das ist keine Spielerei, sondern eine in allen Klassen ernste, instruktive, schwere Aufgabe. Es kommt nur darauf an, daß sie als solche wirklich aufgefaßt wird, daß dabei Inhalt und Form mit peinlicher Genauigkeit im Detail vom Lehrer behandelt werden, wie wir das in französischen Schulen sehen können.

Über das Maß von grammatischer Korrektheit, welches der deutsche Unterricht nach der direkten Methode in Frankreich erreicht, darf ich mir kein Urteil erlauben. Man sucht dort, wie mir von mehreren Seiten versichert wurde, nach einem Mittelwege, auf dem man dazu kommen möchte, beiden Anforderungen, dem freien Gebrauch der Sprache und der grammatischen Korrektheit, zu genügen. Die gegenwärtige Inspection générale de l'instruction publique vertritt unbedingt die direkte Methode im Unterricht der lebenden Sprachen. Der Unterricht soll sich dabei in der Progression: Sprechen, Lesen, Schreiben bewegen, so daß in den unteren Klassen das Sprechen, in den mittleren das Lesen, in den oberen das Schreiben das Hauptziel ist, ohne daß natürlich auf jeder Stufe ausschließlich eins gepflegt werden soll. Man ist überzeugt, daß bei voller Anwendung der direkten Methode die wünschenswerte grammatische Korrektheit vollkommen erreichbar sei.

Die Übersetzung.

Die zusammenhängende Übersetzung aus der Muttersprache in die fremde soll in Frankreich erst in den oberen Klassen kultiviert werden. Es wird für zweckwidrig gehalten, sie früher, als Mittel zur Einübung der Grammatik, anzuwenden. Erst, wenn der Schüler in den Formen sicher, mit dem mündlichen Gebrauch der fremden Sprache einigermaßen vertraut ist, soll er in der Übersetzung, sowohl aus der fremden, wie in die fremde Sprache, Sprachvergleichung treiben. Das Übersetzen wird sehr weise als die schwerste, nur dem reifsten Schüler zugängliche Aufgabe, als die fine fleur des Sprachbetriebes, aufgefaßt. Es verlangt Verständnis stilistischer Unterschiede, setzt eine erhebliche Fertigkeit im Umgehen mit dem fremden Idiom voraus, lehrt den angehenden Studenten den Geist zweier Nationalitäten vergleichen.

Die Übersetzung aus der Muttersprache hindere, so meint man in Frankreich mit Recht, die Sache mit dem Wort der Fremdsprache direkt zu verbinden, indem sie das Wort der Muttersprache dazwischenstellt, sie hindere den automatisch richtigen Gebrauch der fremden Sprache, halte sie dem Schüler als etwas ewig Fremdes fern, statt sie ihm vertraut zu machen. „*Si l'élève doit*", sagt der Dezernent für die lebenden Sprachen M. Hovelaque, „*chaque fois qu'il prend la parole, faire un effort musculaire conscient pour bien prononcer chacun des mots qu'il emploie, un effort conscient de mémoire pour en retrouver la signification précise, l'emploi exact, un effort conscient de réflexion pour appliquer telle règle de grammaire afin de les associer correctement, il balbutiera, il ne parlera pas. Si le mot de la langue maternelle est partout derrière le mot étranger, il en faussera la prononciation, le sens, l'emploi.*" Die Wahrheit dieser Betrachtung können wir täglich in unserem französischen Unterricht erproben. Immer, bis in die Prima hinein, bleiben die Schüler am Deutschen kleben. Selten kommen sie, mündlich wie schriftlich, über ein kümmerlich dem Deutschen abgerungenes Französisch, über den Germanismus — diese Qual des korrigierenden Lehrers — hinaus. Beim Übersetzen aus der Muttersprache lernt der Schüler, so ist die französische Ansicht, die Wahrheit vermittelst des Irrtums, das sprachlich Richtige durch Fehlermachen. Das läßt bei ihm nie jenes Gefühl der Sicherheit aufkommen, das er beim direkten Anwenden ihm geläufiger Ausdrücke der fremden Sprache hat. Der rechte Weg ist es daher, ihn an freie Imitation und an eigene Initiative im Sprechen und Schreiben zu gewöhnen. Daher ist auch der Gebrauch von Lexikon und Grammatik bei der Abfassung schriftlicher Arbeiten methodisch falsch, da sie den noch nicht kritikfähigen Schüler verwirren und in Unselbständigkeit halten. Diese Art des Arbeitens und Übersetzens führt zu einem mechanischen Gebrauch der Worte, zu einem leeren Wortkram, ohne die innere Anteilnahme des Schülers, die eben nur an der Sache haftet. — Was die Übersetzung angeht, so ist also das französische Prinzip: Niemals darf sie Ziel des Unterrichts sein. Sie ist nur ein Mittel der Geisteskultur, aber keins, eine fremde Sprache zu erlernen. In deren Besitz gelangt man nur durch Imitation und durch eigenes Nachdenken.

Die Lektüre.

Alles kommt bei der Lektüre darauf an, daß der gelesene Text vom Schüler wirklich assimiliert wird. Der natürliche Anfang dieser Assimilation ist sinn-

gemäßes Lesen. Auf richtige Betonung, auf sinngemäße Gliederung beim Lesen wurde daher in allen Stunden, denen ich in Paris beiwohnte, außerordentlich viel Gewicht gelegt. Schon die Quintaner leisteten darin sehr viel. Man merkte, daß das gute Lesen keine Abrichtung war, sondern aus dem Verständnis entsprang, daß nicht Worte, sondern Sachen gelesen wurden. Charakteristisch für die Behandlung der Lektüre an französischen Schulen ist es bekanntlich, daß die Stunden keineswegs mit Lesen und Übersetzen ausgefüllt werden, sondern daß der Text nach jeder Richtung — sachlich, logisch, grammatisch, ästhetisch — besprochen wird. Eine solche Lektürestunde ist also eine *conversation autour d'un texte.* Diese Konversation soll die Abhängigkeit des Schülers vom Buch, dessen einschläfernden Einfluß — der ja freilich auch zum höchsten Grade der Unabhängigkeit führen kann — paralysieren. Es ist leicht, sich zu überzeugen, wie ersprießlich solches Verfahren ist. Man lasse, nachdem ein Stück gelesen ist, das Buch schließen und frage nach dem Inhalt des eben Gelesenen. Die Antwort wird meist erhebliche Schwierigkeit machen. Eine Assimilation des Inhalts ist bei den meisten Schülern nicht erfolgt, daher seine Reproduktion unmöglich. Würden aber in diesem Punkte wirkliche Anforderungen an die Schüler gestellt, so dürfte sich daraus eine Unterlage für die Zensur ergeben, deren wir, nach der Einschränkung des Extemporalebetriebes, für die mündlichen Leistungen mehr als früher bedürfen.

Im Mittelpunkt der Besprechung des Lektüretextes steht das einzelne Wort, in allen seinen Beziehungen, besonders in den synonymischen. *On part sur la piste d'un mot. On fait une petite enquête autour d'un mot.* Es wird praktische Synonymik betrieben und durch Übung im Differenzieren der Grund zu jenem feinen sprachlichen Unterscheidungsvermögen und zu jener Treffsicherheit des Ausdrucks gelegt, die die Franzosen auszeichnen.

Die Persönlichkeit des gelesenen Autors sucht man den Schülern durch Interpretation seines Denkens und durch biographisches Detail nahe zu bringen. Das kann der französische Lehrer besser als der deutsche, weil er bekanntlich nur in einem Fache und nur sechzehn Stunden wöchentlich unterrichtet, also Zeit hat, sich in seine Autoren zu vertiefen und mit ihnen zu leben. Wenn er mit seinen Primanern Goethe liest, so geschieht es in aller Muße. Es ist dann, als gäbe es keine deutsche Literatur außer Goethe. Der Lehrer wird nicht durch Pensenforderungen gestört, die ihn zwingen, einen abfragbaren Wissensstoff einzupauken. Sein Ziel ist: *Cultiver l'esprit en étudiant la pensée allemande.* Den Besitz eines auch nur in den Hauptsachen möglichst vollständigen literaturgeschichtlichen Wissens hält die französische Unterrichtsverwaltung für völlig überflüssig. Mögen die Schüler wenig wissen, wenn sie nur das wenige „gut wissen", sich assimiliert haben. Dieser Geringschätzung des vollständigen und des äußerlichen Wissens entspricht es, daß von Autoren, die der Schüler nicht gelesen hat, überhaupt nicht gesprochen wird. Wozu auch? Er könnte doch nicht selbst urteilen, und das Urteil des Lehrers einfach zu übernehmen und kritiklos zu seinem eigenen zu machen, das mutet man ihm nicht zu.

Sprachliche Kultur.

Im Lektürebetrieb wie im Sprachbetrieb wird in französischen Schulen der einzelne Ausdruck, das begriffliche, phraseologische, stilistische, synonymische

Detail mit größter Wichtigkeit behandelt. Es wird ein Kultus des Wortes getrieben, der den Schüler zum Respekt vor der Sprache erzieht. Er wird gewöhnt, sie als etwas Edles sorgfältig zu gebrauchen; das wird ihm zur Ehrensache, und klares, treffendes Sprechen zur zweiten Natur. Jeder gute Ausdruck, den er findet, wird vom Lehrer gelobt. Lob erzeugt Zufriedenheit, und aus ihr entspringt die geduldige Aufmerksamkeit, mit der die französischen Schüler dem erklärenden Vortrag ihres Lehrers folgen. Sie bedürfen weniger als unsere deutschen Jungen der Fragepeitsche, die bei uns das wichtigste Mittel ist, Aufmerksamkeit und Disziplin auf der Höhe zu halten. Der deutsche Schüler scheint mir in den Sprachstunden minder selbsttätig, vor allem minder interessiert zu sein, als sein französischer Kamerad. Das mag zum Teil größere natürliche Schwerfälligkeit sein, zum Teil aber liegt es sicherlich daran, daß unsere Jungen nicht in dem Grade wie die französischen zum Interesse am Gedanken und dessen sprachlicher Form erzogen werden. Bei uns herrscht eine gewisse Gleichgültigkeit in sprachlichen Dingen. Sie scheut vor der ernsten Anstrengung sprachlichen Gestaltens zurück und führt zu jenem Habitus des Unklaren, des Halben, des Unpersönlichen, welchen die sprachlichen Äußerungen unserer Primaner zeigen. Ein Blick in französische Sprachstunden zeigt, daß auf höheren Lehranstalten mehr sprachliche Kultur erstrebt werden kann, als wir sie in deutschen Schulen erreichen. Sprachstutzigkeit, Unklarheit, Gleichgültigkeit gegen den Ausdruck sind Dinge, die man bei unseren Nachbarn nicht leicht antrifft. Die Voraussetzung für solche sprachliche Erziehung ist natürlich das vortreffliche Beispiel, welches der französische Lehrer selbst im Sprechen gibt. Es ist in der Tat bewundernswert und ladet uns deutsche Kollegen zur Nacheiferung ein. Es ist ja eine triviale Weisheit, daß man selbst gut sprechen muß, um das Recht zu haben, von seinen Schülern gutes Sprechen zu erwarten, aber ich glaube, daß wir doch Veranlassung haben, uns dieser Wahrheit zu erinnern. Gut formulierte Sätze und Zusammenhänge von Sätzen sicher vortragen hören und selbst mit gutem Gelingen produzieren, das ist dem Schüler eine Freude und eine Befriedigung, die dem grammatischen und dem Übersetzungsbetrieb fehlt. Durch solches Können wird er sich intellektuell und ästhetisch gehoben fühlen. Nur in dieser Leistung des Handhabens, Formens, Produzierens scheint mir der positive und dauernde, auf dem Verständnis der Lektüre beruhende, Gewinn beim Erlernen einer lebenden Sprache zu liegen. Korrektheit in den grammatischen Formen ist allerdings unerläßlich, sie bleibt aber ein, wenn auch notwendiges, so doch elementares Ergebnis, ein „negatives Verdienst“ und darf ebensowenig wie die Fertigkeit im Übersetzen zum Ziel des Unterrichts werden. Es ist doch betrübend und bedenklich, daß wir bei unserem Betriebe in einem Zeitraum von neun Jahren, bis in die Oberprima hinein, aus dem Fehlermachen und Fehlerkorrigieren so wenig herauskommen, daß selbst der Oberprimaner, bei allen stilistischen Belehrungen, die er empfangen mag, nicht imstande ist, einige einfache, aber sichere französische Sätze leicht hintereinander zu sprechen oder zu schreiben. Im Wissen um die Sprache mag er es weit gebracht haben, in ihrem Gebrauch steht er auf einer erschreckend rudimentären Entwicklungsstufe. Das würde nicht so schlimm sein, wenn seine Sprechfähigkeit durch die ganze Schule hindurch besser für die fremde Sprache ausgenutzt würde. Aller Methodenstreit wird vor der Tatsache Halt machen müssen,

daß der Tertianer an sachlichen, mit genügender Beherrschung der fremden Sprache seitens des Lehrers vorgenommenen Sprechübungen sich mit einem Feuereifer beteiligt. Der sollte nicht unausgenutzt bleiben, denn in ihm offenbart sich das Grundelement alles sprachlich-intellektuellen Könnens, die Spontaneität. „Geistige Kräfte, Kräfte des Sehens, Urteilens, Denkens können nur durch spontane Betätigung zur Entwicklung gebracht werden, nicht durch Zwang und Drang, durch Auswendiglernen und Verhören," sagt Paulsen. Diese Spontaneität des Interesses und der Ausübung haben die Franzosen und pflegen die Franzosen mehr als wir. Sie stecken dem Unterricht in den lebenden Sprachen als Ziel die Bildung und das Können, und im Dienste dieses Zieles nur stehen Wissen und Korrektheit. Lassen wir der grammatischen Korrektheit ihr Recht, aber dulden wir nicht, daß sie, als oberstes Prinzip herrschend, dem Sprachbetrieb das freie Können und damit den Adel nehme.

Berlin. Fritz Heinrich.

Die Friedrich Althoff-Stiftung.

Die Friedrich Althoff-Stiftung hat im Rechnungsjahre 1911 große Fortschritte gemacht. Am 31. März 1911 betrug die Zahl der Mitglieder 1989, ein Jahr später ist sie auf 3346 gestiegen. Es hat also eine ganz erhebliche Vermehrung der Mitglieder stattgefunden. Im Jahre 1910 wurden 68 Personen, im Jahre 1911 79 Personen unterstützt und die hierzu verwendete Summe betrug 21 475 M. gegen 19 925 M. im Vorjahre. Das Kapitalvermögen, welches am 31. März 1911 174 000 M. betrug, ist auf 189 000 M. gestiegen, wobei allerdings zu berücksichtigen ist, daß der in das Jahr 1911 übernommene Barbestand 9848 M. betrug, während der Barbestand Ende März 1911 sich auf 4418 M. beläuft.

Die Entwicklung, welche die Friedrich Althoff-Stiftung genommen hat, kann hiernach als eine sehr erfreuliche bezeichnet werden. Im Hinblick auf den Zweck dieser segensreichen Stiftung ist dies sehr zu begrüßen; nicht zum geringsten ist das Verdienst daran den Provinzialvereinen der akademisch gebildeten Lehrer und ihren Vorsitzenden zuzuschreiben, die sich für die Stiftung sehr interessiert und zu ihrer Förderung wesentlich beigetragen haben.

Berlin-Lichterfelde. A. Tilmann.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Zur deutschen Literaturgeschichte.

Im VIII. Jahrgang dieser Monatschrift (1909, S. 446 f.) habe ich zuletzt über die Hefte 12—27 der großen „Illustrierten Geschichte der deutschen Literatur" von Anselm Salzer (München, Allgem. Verlagsgesellschaft) berichtet, nachdem ich im Jahrgang III (1904, S. 470 f.) die voraufgehenden elf gewürdigt hatte. Jetzt — im Oktober 1911 — ist das Riesenunternehmen, das anfangs auf 20—25 Lieferungen à 1 M. berechnet war, bis zu 44 Lieferungen und zwar bis zu W. Raabe (Seite 1852!) gediehen. Die Lieferungen 28—44 sind folgendermaßen gegliedert: Achte Periode. 3. Abschnitt: Der Göttinger Dichterbund. 4. Der junge Goethe und sein Freundeskreis. 5. Der junge Schiller. — Blüte der Kunstdichtung: 1. Goethes erstes Jahrzehnt in Weimar. 2. Goethe in Italien und nach seiner Rückkehr. 3. Goethe und Schiller. 4. Goethe und Schillers dichtende Zeitgenossen. Neunte Periode. Entwicklung und Ausgang der Romantik (1798—1830). Deutschland in seiner Erniedrigung. Die Freiheitskämpfe und Anläufe zur Neugestaltung. 1. Wesen und Bedeutung der Romantik. 2. Die Dichter der Romantik: a) die Frühromantiker, b) die Heidelberger Romantiker, c) Norddeutsche Romantiker. 3. Die Dichter der Befreiungskriege. 4. Das Schicksalsdrama. 5. Goethe und die Romantik. Der alte Goethe. 6. Der schwäbische Dichterkreis. 7. Die österreichischen Dichter. 8. Neben- und Gegenströmungen der Romantik. Zehnte Periode. Von der französischen Revolution (1830) bis zur Gegenwart. Die Literatur als Ausdruck des wirklichen Lebens. 1. Zwischen den Revolutionen (1830—48): a) das junge Deutschland und die politische Lyrik, b) Nachwirkung Jungdeutschlands und der Romantik.

Wir halten einmal an! Um einen Begriff davon zu geben, was für Literatur-Regimenter Salzer aufmarschieren und welchen unnötigen Bücherstaub er aufwirbeln läßt, nenne ich die Namen derer, die in dieser Abteilung zu einem unendlich bunten und wirren Strauß zusammengereiht werden: Gottschall, Jordan, Waldau, Strodtmann, Strachwitz, Endrulat, Kinkel, Redwitz, Roquette, Wolfg. Müller von Königswinter, Simrock, Becker, Pape, Putlitz, Böttger, Rodenberg, Horn, Petersen, Gruppe, Bechstein, Bube, Pfarrius, Stolterfoth, Kaufmann, Schnezler, Stöber, Zingerle, Thaler, Hoffbauer, Sailer, Dreves, Blume, Luise Hensel, Diepenbrok, Geissel, v. d. Heide, Vogt, Waldburg, Zeil, Smets, Waldeck, des Bordes,

Bornstedt, Schlosser, König Johann, Piringer, Morel, Spitta, Moraht, Garve, Dörings, v. Meyer, Langen, Stier, Hagenbach, Möwes, Knak, Barthel, v. Strauß, Sturm, v. Heyder.

Da muß dem Leser doch schwindelig werden, mag er auch sonst durch den milden versöhnlichen Geist, den weiten Blick, die Anmut der Darstellung, die Wärme der Gesinnung sich angesprochen fühlen. Wer einen solchen gewaltigen Stoff meistern will, wie ihn die Geistesgeschichte eines Jahrhunderts darbietet, der muß das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden wissen und die Kunst des Vergessens, des Beiseiteschiebens üben. Was soll das deutsche Haus, was die deutsche Jugend mit solchem Wust von Namen und Daten anfangen? Werke aber, die bloß Nachschlagewerke sein sollen, müßten ganz anders gestaltet werden als dieses. Man bedauert aufrichtig diesen Hauptmangel eines so großartigen, von ungeheurer Belesenheit und ungeheurem Sammelfleiß zeugenden, in Druck*) und Bildwerk und in Beilagen ganz vorzüglich ausgestatteten Werkes — auch ist der Preis, der für jedes einzelne Heft verhältnismäßig nicht zu hoch ist, nach dem Schluß des Ganzen nur für wenige zu erschwingen. Wer gibt denn heute noch 50—60 M. für eine deutsche Literaturgeschichte aus?

Wir fahren in der Inhaltsangabe fort: 2. Von den Revolutionsjahren bis zur Gründung des deutschen Reiches (1848—71). Rückkehr zur Kunst. a) Der poetische Realismus. — In diesem Abschnitt werden abgehandelt: Die Wissenschaft unter dem Zeichen des Realismus (auch Pessimismus); der historische Roman: Willibald Alexis; der kulturhistorische: Wilh. Meinhold; der ethnographische: Sealsfield, Gerstäcker, Bibra, Strubberg, Ruppius, Schorn, Weill, Nicol, Ernst, Kompert, Steub, Schmid, Silberstein, Noë, Stifter, Annette v. Droste, Hebbel, Ludwig, Freytag, Reuter, Brinckmann, Groth, Storm, Raabe. — Man sieht, es werden Gestalten ans Licht gezerrt, deren Wirkung heutigen Tages durchaus nicht mehr lebendig ist. Auch sonst ist die Darstellung viel zu wortreich und weitschweifig; Alltägliches und Selbstverständliches, immer Wiederholtes drängt sich vor; die künstlerische Gestaltung, die vor allem Verdichtung und Vertiefung sein muß, fehlt; manche ganz unbedeutende Schriftsteller nehmen den großen Luft und Licht; so kommt z. B. E. T. A. Hoffmann nicht zu seinem Recht. Doch die Mehrzahl der wirklich für ihre und die nachfolgende Zeit einflußreichen Dichter ist mit Sachkenntnis, gesundem Urteil gewürdigt worden, und wenn auch der katholische Standpunkt (namentlich auch in der Heranziehung manches Unbekannten) sich nicht verkennen läßt, so drängt er sich doch fast nirgends störend auf; warme Worte widmet er der Duldung und Humanität S. 1202. — Jedenfalls ist Salzers Werk im großen und ganzen eine Achtung gebietende Leistung ernstester Gelehrsamkeit und jenes Gerechtigkeitssinnes, der den Forscher auch bei den in Religion und Sittlichkeit „anders Geführten" und Widerstrebenden nicht ver-

*) Druckversehen sind selten und zumeist unerheblich. S. 1055, Z. 10 v. u. lies Reife statt Reise. 1073, Z. 5 v. u. Ut mine Festungstid statt Stromtid. 1085, Z. 18 v. u. Treptow statt Trepnow. 1114, Z. 10 v. o. am entzücktesten statt entzückendsten. 1117, Z. 1 v. o. Philanthropins statt Philantropins. 1121, Z. 9 v. o. Geßner statt Gaßner. 1213, Abs. 3 Zueignung statt Zuneigung usw.

lassen darf. — Der Reichtum und die Trefflichkeit der Beigaben dieser Literaturgeschichte spotten jedes Vergleiches.

Wenden wir uns den „Reden zur Literatur- und Universitätsgeschichte. Von Erich Schmidt“ (Berlin, Weidmann 1911, 120 S., geh. 2,40 M.) zu, so finden wir sogleich in dem bewundernswerten Aufsatze über „die literarische Persönlichkeit“ Bundesgenossenschaft gegen die Überfülle kleiner Geister, die Salzer heranzieht, sowie gegen jene Monographien, die künstlich eine kleine Seele zu einer bedeutungsvollen emporschrauben („und schließlich nur von dem Verfasser und seinem Setzer völlig gelesen werden“) in dem Satze: „Wer keine Persönlichkeit ist, hat in der Literaturgeschichte wie überall nur Anspruch auf eine Statistenrolle“; und: „Wir haben jeden Dichter zu fragen, wieweit er an der Entdeckung neuer Welten in uns, um uns, über uns oder auch nur bisher unbeachteter Winkel beteiligt war, ein Pfadfinder oder bloß ein Trabant.“ — Die glänzende Art der Betrachtungs- und Darstellungsweise E. Schmidts brauche ich nicht mehr zu rühmen; sie ist über jedes Lob erhaben. Jeder Satz ist wie gemeißelt; er birgt in möglichst großer Knappheit eine solche Fülle von Wissen, ein solches Maß von Scharfsinn, daß man unwillkürlich innehält, verweilt, um sich keine Beziehung und Pointe und keine Nüanze entgehen zu lassen; da funkelt und blitzt alles. In diesem Aufsatz zeigt er besonders glänzend die literarische Porträtkunst, ob er die Mitarbeiter der Allgem. Dtsch. Biogr., ob er Gervinus, Hagen, Strauß u. a. kennzeichnet. Er weist Taine mit der — übrigens nicht originellen — Milieutheorie (*le race, le milieu, le moment*) in seine Schranken zurück und drückt die Auffassung der literarischen Persönlichkeit bei seinem unvergeßlichen Meister Wilhelm Scherer mit den Schlagworten des Ererbten, Erlebten, Erlernten aus, nicht ohne des — nun, wo ich dies schreibe, auch in hohem Alter und doch zu früh dahingegangenen — Wilhelm Dilthey und seiner epochemachenden Schriften zu gedenken; und ich bin sicher, daß deren Ruhm mit der zeitlichen Entfernung von ihnen proportional und stetig wachsen wird. Schmidt lehnt mit vollem Recht die übertriebene Ausnutzung einer Verwandtschaft zwischen Genie und Wahnsinn ab und verwirft die neuerdings beliebten Krankheitsdiarien, zumal das ekle Herumschnüffeln in sexuellen Dämmerungen. — Rhetorische kleine Meisterstücke sind die Reden zur Begrüßung der amerikanischen Austausch-Professoren und Theodor Roosevelts, tief und gehaltvoll die über „Berliner Poesie vor hundert Jahren“, „Jahrhundertfeier der Friedrich-Wilhelms-Universität“, „Fichtes Reden an die deutsche Nation“, „Schiller“ und „Karl Weinhold“. Es gibt zu denken, wenn Erich Schmidt in dem Schiller-Aufsatze von dem Schulkommentar spricht, der bald zu manchem Gedicht Schillers nötig sein werde, und in einem anderen Satz die Worte der „deutsche Jüngling“ in Anführungszeichen setzt und die Bemerkung in Klammern beifügt: „wenn dies edle Wort überhaupt noch laut werden darf.“ — Besonders wird hier der heroische Charakter Schillers und die Genialität seiner Phantasie gerühmt, die trotz des Mangels an Erlebtem mit wunderbarer Treffsicherheit Bilder aus Nord und Süd zu zeichnen wußte. — Es sei beigefügt, daß die zweite Reihe der „Charakteristiken“ von E. Schmidt in neuer (2.) Auflage soeben erschienen ist (Berlin, Weidmann 1912. 389 S. 7 M.); zu den früheren Aufsätzen traten die über H. Seidel und J. J. David hinzu. —

Für die Geistesgeschichte des neunzehnten Jahrhunderts ist jene Gruppe von Schriftstellern, die sich „das junge Deutschland" nannte, besonders wichtig, wenn auch — von Heine abgesehen — sich merkwürdig wenig von ihnen noch als lebenskräftig für die Gegenwart erwiesen hat. Doch wird der Lehrer des Deutschen und der Geschichte in Prima nicht umhin können, sich nach eingehenden, auf Quellenforschung sich stützenden Untersuchungen umzusehen. Er wird bei Brandes, besonders aber bei Fester, Frenzel, Geiger, Proelsz, Wehl viel Wichtiges finden; doch auf diesem Gebiete ist niemand heute unterrichteter als H. H. Houben, der nicht nur Laubes und Gutzkows Werke*) (12 Bde. in Ausw.) mit trefflichen biographischen Einleitungen sowie ein Buch Zeitschriften des „jungen Deutschlands" herausgegeben hat, sondern auch durch seine „Gutzkow-Funde" (01) und zahlreiche Aufsätze in Zeitschriften und Zeitungen sich als Kenner und zuverlässiger Forscher erwiesen hat. So ist es denn mit Freuden zu begrüßen, daß er das vielfach Zerstreute und schwer Zugängliche nunmehr in einem stattlichen Bande vereinigt hat: „Jungdeutscher Sturm und Drang. Ergebnisse und Studien von Dr. H. H. Houben" (F. A. Brockhaus. Leipzig 1911. 704 S. 10 M.). Was hier geboten wird, ist weniger eine fortlaufende Darstellung der Bewegung als eine großartige Stoffsammlung, die aus Archiven und Privatkorrespondenzen viel Neues und Interessantes darbietet; aber auch die vorbereitenden und zusammenfassenden Erörterungen über die Zeit und Zeitgenossen fesseln durch Gründlichkeit und geschmackvolle Darstellung; z. B. über die Bedeutung der Zeitschriften, der Briefe jener Zeit, über die Probleme, die in diesen meist aufgeworfen werden und noch heute der Lösung harren. Denn jene Jahre (1830—40) erzeugten einen Überfluß von Fragen, deren in literarischer Hinsicht Herr zu werden weder damals gelang noch heute schon völlig gelungen ist. Der Hauptgegenstand des wertvollen Werkes ist die Aufhellung der Anfänge und wechselseitigen Beziehungen und politischen Verfolgungen jener Männer, die wir — wie zuerst Laube und Gutzkow, später Wienbarg — als 'junges Deutschland' zusammenzufassen pflegen. Aber auch die kleineren Trabanten, die um diese Sonnen kreisen, werden beleuchtet, wie es zuvor nicht geschehen ist und doch einmal geschehen mußte.

Auch in die Zeit Metternichs, des Demagogen-Verfolgers, führt uns eine sehr ansprechende Veröffentlichung: „Joseph Christian Freiherr von Zedlitz. Ein Dichterbild aus dem vormärzlichen Österreich. Von Oskar Hellmann" (Verlag Hellmann, Glogau u. Leipzig 1910, 176 S., 4 M.). Das Buch entstammt liebevoller Versenkung in das Leben und in die Art des Dichters der „Nächtlichen Heerschau", der „Totenkränze" u. a., ohne Verschleierung der Schwächen, sei es seiner dramatischen oder epischen Versuche, sei es auch seiner politischen Tätigkeit; denn aus dem vormärzlichen Freiheitsschwärmer, der an der Seite eines Auersperg stand, ward nach und nach ein Günstling Metternichs, ja ein Werkzeug dieses faszinierenden Mannes, bis dann das

*) Eine handliche Ausgabe von Gutzkows Werken, in vier Bänden, mit sehr guter, wenn auch durch den knappen Raum eingeschränkter Biographie und mit Einleitungen und Anmerkungen, die sehr sorgsam das Stoffliche herbeitragen, lieferte Dr. Peter Müller für das Bibliographische Institut.

Jahr 1848 den Zusammensturz der Metternichschen Politik herbeiführte und auch Zedlitz wieder in die Reihen derer zurückleitete, die des Volkes Rechte vertraten. Die Beziehungen zu den berühmten Zeitgenossen wie besonders zu Grillparzer, Hartmann, Laube, zu Kinkel, Simrock, Herwegh u. a., sodann überhaupt das Österreich jener Tage wird in anschaulichen Schilderungen recht lebendig, so daß der Verfasser in Wahrheit diesem österreichischen Dichter einen würdigen Totenkranz gewunden hat. —

Zu den beiden großen schweizer Dioskuren leitet uns eine sehr gründliche, literarisch und psychologisch fesselnde Schrift: „Gottfried Keller und Conrad Ferdinand Meyer in ihrem persönlichen und literarischen Verhältnis. Von Paul Wüst“ (Leipzig 1911, Haessel. 197 S. 3,50 M.). Bei der Charakteristik des einen pflegt in Literaturgeschichten und Abhandlungen ein vergleichender Hinweis auf den anderen nicht zu fehlen, und der Schlagwörter gibt es schon genug, mit denen man sie beide entweder einander näherte oder voneinander sonderte, zugunsten oder ungunsten des einen oder des anderen. Wüst, der freilich kein Schweizer ist und beide nicht persönlich gekannt hat, *) stellt sich auf den allein richtigen Standpunkt: als Prinzen vom Genieland sind sie einander ebenbürtig, mögen sie im ganzen wie im einzelnen noch so verschieden sein. Mit großer Sorgfalt und Ausnutzung aller Quellen, besonders der Briefe, geht der Verfasser rein historisch, chronologisch dem nach, wie sie einander begegneten, sich anzogen und abstießen und sich wieder näherten, und forscht den Gründen nach, weshalb ein näheres Verhältnis sich doch nicht bildete, trotz guten Willens, wie sie eben doch gar zu entgegengesetzt in ihrer Art waren, wie zugleich der Dämon Zufall mitspielte, ein plötzliches Wort verstimmte, der Argwohn sich einnistete, Mißtrauen entstand und somit nie wirkliche Freundschaft; denn deren Wurzeln sind rückhaltloses Vertrauen, neidlose Mitfreude und aufrichtiges Mitleiden. Das Feierliche an Meyer war Keller zuwider, ja jener war ihm unbequem, wie er neben ihm aufwuchs, immer neben ihm genannt wurde (wie anfangs Reuter, dann Storm einem Klaus Groth unbequem war). Meyer war durchaus ehrerbietig, sich unterordnend, dabei freilich behauptete er auch sich selbst in Kritik und Bedenken aller Art gegenüber Kellers Schaffen. Das Schlimmste aber war, daß sie einander nicht voll sagten, was der eine über den anderen dachte, daß Zwischenträger dies besorgten, oft recht plump, wie Bächtold. So witterte der eine bei dem andern Hinterhaltigkeit. Jedenfalls sprachen sie in Briefen voneinander nicht in gleichem Tone, wie sie sich zu Freunden äußerten. Gegenseitige Achtung, ja Bewunderung hegte der eine Künstler vor dem anderen als Künstler, aber der eine sonderte sich doch möglichst scharf von dem anderen. —

Unter den lebenden Dichtern steht als Dramatiker immer noch Gerhart Hauptmann in erster Linie und wird zum Gegenstande mannigfacher Erörterungen gemacht. Temperamentvoll und fesselnd, wenn auch von einseitig naturwissenschaftlichem Standpunkt — unter den das Psycho-, Physio- und Pathologische

*) Sehr interessant äußert sich über Keller und Meyer in warmer Anerkennung des von Wüst Geleisteten Lina Frey, Deutsche Rundschau, Oktober 1911. Es heißt da: Meyer suggerierte sich zeitweilig eine Art Liebe zu Keller, für die dieser nicht zu haben war, und die dann bei Meyer zuletzt in lächelnde Resignation zurücktrat.

untergeordnet wird — beleuchtet die ersten zehn Dramen der durch seine große Psychologie des Verbrechens bekannt gewordene Staatsanwalt Erich Wulffen: „Gerhart Hauptmanns Dramen. Kriminalpsychologische und pathologische Studien“ (2. Aufl. Berlin-Lichterfelde, Dr. P. Langenscheidt. 1911. 208 S. 4 M.). Der Verfasser will nachweisen, wie meisterlich Hauptmann bewußt oder unbewußt es verstanden hat, als Träger der evolutionistischen Weltanschauung ganz neue Probleme in ganz neuer Form zu lösen, wie „über der ganzen Handlung das Naturgesetz schwebt, das im Weltall und auf der Erde alles Leben weckt und fördert: Vererbung und Anpassung bilden und stempeln die Individualität; außer diesen beiden ist nichts wirksam im Himmel und auf Erden“. So heißt es vom „Friedensfest“; auch in den „Einsamen Menschen“ wird die Tragödie des Schaffenden „eines der höchsten naturwissenschaftlichen Probleme“ genannt, ebenso auch das Wesen des Genius; und wenn es auch einmal heißt: „Die physikalische Anziehung ist psychisch vertieft“, so ist es einleuchtend, daß wir hier nichts weiter haben als die Verteidigung des materialistischen Naturalismus durch materialistischen Monismus. —

Die Lyrik des neunzehnten Jahrhunderts und ihre Hauptvertreter finden immer wachsende Beachtung in der pädagogischen Literatur, in zahllosen Erläuterungsschriften, die freilich oft in Breite ersetzen, was ihnen an Tiefe fehlt; man möchte manchem empfehlen, daß er sich in das herrliche Werk von Viktor Hehn ‘Über Goethes Gedichte’ versenke, das jüngst aus dessen Nachlaß Ed. v. d. Hellen bei Cotta herausgegeben hat; da vereinen sich Geistesverwandtschaft, die Grundlage jener echten künstlerischen Einfühlung, die zum Nacherleben wird, mit Knappheit und Abrundung des sprachlichen Ausdrucks in mustergültiger Weise; die Einleitung (aus den Jahren 1848—51), die von den Romantikern wenig wissen will, Mörike mit einer Zeile als den ‘stillen, sinnvollen Schwaben’ kennzeichnet, von der Droste, Hebbel, Keller u. a. noch nichts weiß, ist gerade durch diese Schroffheit, die alles nur mit Goethischem Maß mißt, interessant; wir unterschreiben nicht mehr den Satz: „Die ganze schöne Literatur des 19. Jahrhunderts ist nichts als Abglanz, Nachklang, geschwächter Widerhall, auch wohl Ausartung jener Blütezeit, es ist ein Nachleben der geistigen Bewegung, in deren Mitte Goethe steht.“ — Hehn hat, wie kaum ein zweiter, in die Tiefen Goethischen Wesens hineingesehen und hineingeleuchtet. Aber den Späteren sind wir seitdem gerechter geworden, auf — Goethes Spuren selbst weiter schreitend. —

Man wird nicht leugnen können, daß für die schulmäßige Behandlung der Lyriker des 19. Jahrhunderts Gude große Verdienste hat. Sein Werk setzt würdig Ernst Linde fort: „Gudes Erläuterungen deutscher Dichtungen: Sechster Band: Die neuere deutsche Lyrik. Erste Hälfte“ (Leipzig 1910, Brandstetter. 404 S., geh. 3,50 M.). Da Gude selbst ohne einheitlichen Plan Gedichte der verschiedensten Dichter in einem Bande vereinigte, nur weil sie ihm besonders wertvoll für die Schule erschienen, so war der neue Herausgeber und Fortsetzer zunächst gebunden und bietet daher in diesem Bande Dichter des 19. Jahrhunderts, die in dem vierten Bande des Gudeschen Sammelwerkes fehlen. So erhält man ein etwas buntscheckiges Bild: Hölderlin, Eichendorff, Mörike, Annette v. Droste, Hebbel,

Storm, Groth, Keller, Fontane, Strachwitz, Meyer, Scheffel, Heyse, Liliencron. Auch die Auswahl der Gedichte ist durch die Schulanthologie des Verfassers bzw. seine „Moderne Lyrik" bedingt und erscheint daher für den Kenner auch recht willkürlich. Aber was die Hauptsache an dem Buche ist: es ist von frischem, freudigem, freimütigem Nachempfinden der künstlerischen Eigenart unserer großen Lyriker erfüllt. Es deckt mit feinem Spürsinn das Ineinanderweben von innerer und äußerer Form, von Geist und Welt, Natur und Menschenseele auf. — Wohl sagt er es selbst, daß „bei jedem echten Lyriker es unmöglich ist, das Wesentliche eines Gedichts in Prosa wiederzugeben", hält er sich trotzdem von weitschweifiger Prosa-Auflösung (wie sogar bei dem lichten und schlichten „Turmhahn") nicht frei. Anderseits bietet die Droste doch mehr Schwierigkeiten, als der Verfasser aufweist. Er irrt, wenn er bei Storm keine „Seelenkämpfe" voraussetzt und von „wolkenlosem Glück", „duftigster" Poesie spricht; ohne innere Kämpfe, ohne Leiden und Leidenschaft ist kein Lyriker zu denken; Storm hat schwer gelitten in der Trennung von der geliebten Heimat, in dem Schmerz um den Tod der Gattin. Tiefere Töne vaterländischen Gefühls, aus Weh und Wut geboren, und männlicher Trauer hat kaum jemand gefunden als Storm. Im Hinblick auf „Tiefe Schatten", „Frühlingsnacht", „Geh nicht hinein", „Ein Sterbender" usw. klingt es wie Phrase, wenn gesagt wird: „Ein innerer Friede durchleuchtet seine Persönlichkeit" (S. 134), während später (S. 364) von Storms Dichtungen gesagt wird, in ihnen hülle die Schwermut uns gleichsam wie in graue Schleier. Holstein wird „düster und nebelverhüllt" gescholten, als ob der Norden nicht in jeder Jahreszeit seine besondere, ja auch leuchtende Poesie hätte! Storms Vater wird ein „g e w a n d t e r Advokat" genannt. Worauf sich das wohl stützt? Da kennt der Verfasser die friesische Art doch gar zu wenig. Auch ist Storm nicht in Husum gestorben (1888), sondern in Hedemarschen, wohin er 1880 gezogen war.

So ließe sich noch vielerlei bei diesem und jenem Dichter verbessern und nachtragen in diesem Buche, das sich nicht überall auf die besten Quellen stützt (z. B. ‚Maync, Mörikes Leben' nicht kennt), aber das Gute, ja Treffliche überwiegt und läßt schöne Wirkungen für Lehrer und somit für die Jugend erhoffen, da es aus echt dichterischem Nachempfinden geboren ist. Stilistisch sind zu tadeln: die Superlative in den Einleitungen, die zahllosen, geradezu schauderhaften Fremdwörter, die phrasenhaften Übertreibungen und solche Wendungen wie: „daß wir nicht haarklein erzählt bekommen" (153); „im allgemeinen ernst, herrscht doch in vielen Gedichten ein feiner Humor" (170); „nie mit sich zufrieden, verschlimmerte sich der Gemütszustand des 27 jährigen" (273); „Vollblutlyriker (?) Keller" (276); Heyse „entpuppt sich als Tiermaler" (349); „Gegen dieses geliehene Empfinden der unbeseelten Natur steht das wirkliche der Personen nicht nach" (377) usw. Inzwischen ist auch der siebente Band „Die neuere deutsche Lyrik. Zweite Hälfte," (Leipzig, Brandstetter 1912) erschienen; er ist von gleichem Geiste beseelt und behandelt „neuere Vaterlandsdichter; Schwaben; Österreicher; Dichter von der Wasserkante; neuere Balladendichter; neuere Dichterinnen; Lyriker eigener Art" (d. h. Falke, Dehmel, Spitteler, Avenarius).

Neuwied a. Rh. A l f r e d B i e s e.

b) Einzelbesprechungen:

Dreger, A., Die Berufswahl im Staatsdienst. Eine Zusammenstellung der wichtigsten Vorschriften über Annahme, Ausbildung, Prüfung, Anstellung und Beförderung in sämtlichen Zweigen des Reichs- und Staatsdienstes; auf amtlichen Quellen beruhend. 10. Auflage, neu bearbeitet und vermehrt von S. Waldenburg. Dresden und Leipzig 1910. C. A. Kochs Verlagsbuchhandlung (H. Ehlers). VIII u. 358 S. 3,60 M.

In Jahrgang VII, S. 667 dieser Monatschrift ist die 9. Auflage dieses Werkes angezeigt worden. Indem auf die dort gegebene Charakteristik verwiesen wird, sei bemerkt, daß die neue auf den gegenwärtigen Stand gebracht ist, besonders auch die neuen Gehaltssätze angibt.

Pankow. Max Nath.

Jerusalem, Wilhelm, Die Aufgaben des Lehrers an höheren Schulen, Erfahrungen und Wünsche. Zweite, neu verfaßte Auflage der Schrift „Die Aufgaben des Mittelschullehrers". Wien und Leipzig 1912. Wilhelm Braumüller. XII u. 392 S. 8°. 10 K 80 h = 9 M.; geb. 12 K = 10 M.

Der Verfasser, Privatdozent an der Universität Wien und seit 30 Jahren Lehrer an einem Gymnasium, war besonders auf philosophischem Gebiet mit Erfolg schriftstellerisch tätig. Er verkörpert also selbst die im 1. Kapitel seines Buches vom Mittelschullehrer geforderte Synthese von Wissenschaft und Pädagogik. Mit einer reichen Schulerfahrung verbindet er eine genaue Kenntnis des Seelenlebens der Jugend und ein tiefes Verständnis für die sozialen Forderungen der Gegenwart.

Durch die auch in methodischer Hinsicht vorbildlich durchgeführte historisch-kritische Analyse des Begriffes „allgemeine Bildung" im 2. Kapitel schafft er sich für die Darlegung der Aufgaben der Mittelschule eine sichere Grundlage. Nur die Teilung der Lehrfächer in schulende und anregende, d. h. in solche, bei denen die ganze Arbeit in der Schule selbst geleistet werden sollte, könnte ich aus praktischen Gründen nicht gutheißen. Er vertritt ja selbst die Anschauung, daß zu der Erweckung des Interesses das Arbeitsprinzip hinzukommen müsse (S. 183), wenn man einen dauernden Unterrichtserfolg erreichen will. Die auch zu den anregenden Fächern gerechnete, aber von ihm hochgeschätzte Geographie würde von den Schülern bald sehr vernachlässigt werden (vgl. auch S. 335 oben und S. 170).

Da er an einem Gymnasium und zugleich an der Hochschule als Lehrer tätig ist, so verdienen seine Äußerungen über die Beziehungen zwischen Universität und Schule, die er im 3. Kapitel bei der Darlegung der wissenschaftlichen Aufgaben des Mittelschullehrers macht, besondere Beachtung. Die produktive wissenschaftliche Tätigkeit der Mittelschullehrer bezeichnet er zwar vor allem im Interesse des Standes als sehr wünschenswert, hält aber mit Recht die rezeptive wissenschaftliche Betätigung für vordringlicher „als Abhandlungen zu schreiben".

Die Besprechung der sonst so vielfach behandelten didaktischen Aufgaben (4. Kap.) weiß er deshalb sehr anregend zu gestalten, weil er die dem Lehrbetrieb zugrunde gelegten Prinzipien klarer, als es bis jetzt geschah, herausarbeitet. Die

Behandlung der beiden wichtigsten Unterrichtsprinzipien, der Erweckung des Interesses und der Gewöhnung an Arbeit, und besonders die psychologische Analyse des Wesens und der Wirkungen der Autorität gehören zu den wertvollsten Teilen des Buches. Die soziologische Betrachtungsweise eröffnet besonders im letzten Kapitel, wo er die ethischen und sozialen Aufgaben des Lehrers behandelt, neue Gesichtspunkte. Hiebei zeigt er auch, wie man in der Schule die trefflichen Ideen Försters praktisch verwerten kann.

Abgesehen von den Vorschlägen für die pädagogische Vorbildung der Kandidaten bietet uns Lehrern diese bedeutende literarische Erscheinung untrügliche Grundsätze. Die klare Darstellung gewinnt dadurch an Reiz, daß er allgemeine Grundsätze und wissenschaftliche Ergebnisse an praktischen Fällen aus dem Schulleben veranschaulicht und uns Selbstgefühltes und auch Selbstgefehltes offenherzig mitteilt. Diese Vorzüge sichern dem Buche einen Ehrenplatz in unseren Bibliotheken, besonders in den Gymnasialseminaren.

Bamberg. Karl Neff.

Wickenhagen, Geschichte der Kunst, mit einem Anhang über die Musikgeschichte. 13., vermehrte und verbesserte Auflage von Uhde-Bernays. Mit 18 Kunstbeilagen und 363 Abbildungen im Text. Eßlingen a. N. 1912. Paul Neff. VII u. 374 S. geb. 5 M.

Wickenhagens Geschichte der Kunst ist erwachsen aus Lübkes Leitfaden der Kunst, welcher 1868 erschien. Auf Lübke geht in dem heutigen Werke noch zurück die Dreiteilung in Baukunst, Plastik und Malerei, welche Künste hintereinander behandelt werden von den Uranfängen bis zur Gegenwart, sowie die kurzen Darlegungen über die Technik und das Material der Kunstgattungen, welche die Hauptabschnitte einleiten. Es schließt sich an ein Abriß aus der Geschichte der Musik, bearbeitet von Oskar Schroeter, und in dieser Auflage eine kurze Übersicht über die Kunst des östlichen Asiens und das Kunstgewerbe der Neuzeit. Die schwierige Aufgabe — der Verfasser nennt sie ein Wagnis — auf so knappem Raume aus der unendlichen Fülle des Stoffes das Wesentliche herauszugreifen, kurz und treffend zu kennzeichnen, hat das Werk gut gelöst, engherzig wäre es, bei einzelnen Erscheinungen über ein Mehr oder Minder rechten zu wollen. Die Auswahl der zahlreichen Abbildungen ist durchaus zweckmäßig, teilweise aber entbehren sie der nötigen Schärfe. Auf diese wird bei einer Neuauflage vor allem Bedacht zu nehmen sein, selbst wenn der erstaunlich niedrige Preis des wertvollen Werkes sich dadurch ein wenig erhöhen sollte, den Goldschnitt des Buchbinders wird man gerne entbehren. Abgesehen von Zusammensetzungen wie „Wiedergebenskraft“ und ähnlichem ist die Sprache leicht und fließend, der Verfasser befleißigt sich in seinen Urteilen einer wohltuenden Sachlichkeit und übt besonders der so vieldeutigen neuesten Kunst gegenüber strenge Zurückhaltung in der richtigen Erkenntnis, daß wir ein objektives Urteil über diese zukünftigen Geschlechtern überlassen müssen. So stellt sich das Werk dar als ein vorzügliches Handbuch für Studierende und Unterrichtete, welches ich besonders kunstfrohen Fachgenossen warm empfehlen möchte. Ein ausführliches Register erleichtert die Benutzung.

Für eine Neuauflage einige kritische Anmerkungen: Zu S. 20. Das Kolosseum

in Rom umfaßte nach den neuesten Messungen nur 40—50 000, nicht 80 000 Zuschauer, wie die alte Angabe lautete. Zu S. 50. Das Stalaktitengewölbe findet sich unter den normannischen Kirchen Siziliens nur in der Schloßkapelle von Palermo, nicht im Dome von Monreale. Dieser hat auch in der Überhöhung seines zentralen Teiles ein Satteldach, wie das Langhaus, byzantinische Kuppeln haben die erwähnte Schloßkapelle und die Martorana in Palermo. Zu S. 111. Man ist neuerdings geneigt, die berühmte Göttin im Louvre für eine Viktoria zu erklären, welche einen Sieger krönt. In dieser Auffassung bestärkte mich eine bis jetzt noch nicht veröffentlichte Bronzestatuette, welche ich vergangenen Sommer in genanntem Kunstpalast entdeckte. Sie entspricht dem Typus der sogenannten Venus von Milo und überreicht mit der linken Hand ausgestreckten Armes in der Tat einen Kranz. Es sei noch bemerkt, daß das berühmte Marmorbild in der Exedra eines Gymnasiums gefunden wurde. Zu S. 204. Die Frage, ob das berühmte „Konzert" der Pittigalerie in Florenz dem Giorgione oder dem jungen Tizian zuzuschreiben sei, dürfte endgültig nicht zu entscheiden sein. Es empfiehlt sich also, dieses Bild durch ein unbestrittenes zu ersetzen, besonders da die Frauenfigur an der linken Seite, welche die Geschlossenheit des Kunstwerkes stört, nachträglich angefügt ist.

Düren. August Schoop.

Harnack, Adolf, Aus Wissenschaft und Leben. 2 Bände. 1. Bd. VIII u. 356 S., 2. Bd. VI u. 348 S. Gießen 1911. Alfred Töpelmann (vormals J. Ricker). geh. 10 M., geb. 12 M.

Da sich mit wenigen Worten nicht sagen läßt, welche Fülle von Gedanken Harnacks Buch uns bringt, auch eine Zusammenfassung der einzelnen Aufsätze unter Obertiteln nicht mit voller Deutlichkeit dem Leser zeigen kann, was alles aus Wissenschaft und Leben uns in diesen beiden Bänden begegnet, so gebe ich zunächst im wesentlichen eine Überschau der Fragen, die Harnack beantwortet, wieder:

Gedanken über Wissenschaft und Leben. — Vom Großbetrieb der Wissenschaft. — Leibniz und Wilhelm von Humboldt als Begründer der Königl. Preussischen Akademie der Wissenschaften. — Zur Kaiserl. Botschaft vom 11. Oktober 1910: Begründung von Forschungsinstituten. — Die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit. — Die Beziehungen zwischen Universität und Schule in bezug auf den Unterricht in Geschichte und Religion. — Die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen. — Die Königl. Bibliothek zu Berlin. — Über die Vorzeichen der in der Geschichte wirksamen Kräfte. — Carnegies Schrift über die Pflicht der Reichen. — Die Nachlaßsteuer vom sozialethischen Gesichtspunkt. — Eröffnungsrede beim 21. Evangelisch-Sozialen Kongreß. — Bismarck. (Zum zehnjährigen Todestage.) — Deutschland und England. — Der Friede die Frucht des Geistes. — Die Entstehung des Papsttums. — Protestantismus und Katholizismus in Deutschland. — Die päpstliche Enzyklika von 1907. — Religiöser Glaube und freie Forschung. — Die Borromäus-Enzyklika. — Pater Denifle, Pater Weiß und Luther. — Die Lutherbiographie Grisars. — Das Konklave. — Was verdankt unsere Kultur den Kirchen-

vätern? — Internationale und nationale christliche Literatur. — Über das Verhältnis der Kirchengeschichte zur Universalgeschichte. — Der Brief Sr. Majestät des Kaisers an den Admiral von Hollmann. — Naumanns Briefe über Religion. — Christus als Erlöser. — Das neue kirchliche Spruchkollegium. — Beunruhigungen des christlichen Glaubens und der Frömmigkeit. — Soll in Deutschland ein Weltkongreß für freies Christentum gehalten werden? Offener Brief an D. Rade. — Die Theologische Fakultät der Universität Berlin. — Hat Jesus gelebt? — Der proletarische Charakter des Urchristentums. — Vorfragen, die Glaubwürdigkeit der evangelischen Geschichte betreffend. — Das doppelte Evangelium im Neuen Testament. — Hat Jesus das alttestamentliche Gesetz abgeschafft? — Das Urchristentum und die sozialen Fragen. — Alte Bekannte. — Die Weihnachtsbetrachtung des vierten Evangelisten. — Gloria in excelsis deo! — Weihnachten. — Dies ist der Tag, den Gott gemacht. — Eine kurze Betrachtung. — Pfingsten. — Die Kaiserin Friedrich. — Theodor Mommsen. — Friedrich Althoff. — Oskar von Gebhardt. — Emil Schürer. — Friedrich Paulsen.

Man sieht, die Sammlung enthält eine erstaunliche Mannigfaltigkeit und Vielseitigkeit von Fragen. Es gibt kaum etwas, was das geistige Leben unseres Volkes und der gebildeten Welt in den letzten Jahrzehnten bewegt hat, was hier nicht zur Behandlung käme. Jedem anderen oder doch den meisten anderen, die uns so vielerlei böten, würden wir mit dem Verdacht der Oberflächlichkeit begegnen. Harnacks Universalität schließt jeden Zweifel ihrer Gediegenheit aus; sein Kenntnisreichtum ist tiefgründig und, wo er aus ihm schöpft, da ist sein Urteil begründet und geistvoll, und er versteht es meisterhaft, die Wissenschaft, die er für sich zur Lehrmeisterin seines Lebens gemacht hat, auch für andere in derselben Weise fruchtbar zu machen; die Wissenschaft kann er deshalb zum Besitz der Gebildeten machen, weil er sie nicht entgeistert hat durch Eintrocknen zur Schulweisheit. Und nicht nur geistvoll ist alles, was Harnack uns bringt; wo er Persönlichkeitsbilder zeichnet, wie das Bild Mommsens oder Althoffs, da blicken wir dem Menschen Harnack ins Herz und ins Gemüt. Dabei ist Harnack ein durchaus moderner Mensch im besten Sinne des Wortes, er ist nicht zu stolz, auch in der Tagespresse zu dem großen Kreis von Lesern zu sprechen, die auch in der täglichen geistigen Nahrung gediegene Stoffe wünschen.

Daß er das immer so sicher tut, kommt daher, daß seine vielseitige Bildung von einem Punkte ausgegangen ist und von diesem nach verschiedenen Seiten hin ausstrahlt. Er sagt selber von sich: „Was ich gelernt habe, habe ich an der Kirchengeschichte gelernt, und wenn es mir vergönnt gewesen ist, über ihre Grenzen hinauszuschreiten, so hat sie mir die Wege gewiesen; denn nichts Menschliches ist ihr fremd.“ Auf diesem Wege hat er offenbar seinen Stil gebildet, der einfach, schlicht, klar, energisch und wahr ist, und der frei ist von der Phrase, die sich so leicht verbindet mit allem, was Religion heißt. Auf dem Wege kirchengeschichtlicher Forschung (ich denke hier auch an Karl Hases Schriften) lernt man, daß es für diese Wissenschaft nicht auf das Heilige, sondern auf das Wahre ankommt, daß man sich hüten muß, die Klarheit des Denkens und der Rede unter Weihrauchwolken leiden zu lassen und daß diese Wissenschaft zu leicht leiden kann unter den theologischen Hindernissen, von denen sie und die Kultur allezeit nicht wenig in Gefahr gewesen,

geschädigt oder gar vernichtet zu werden. Harnacks Reden und Aufsätze aus Wissenschaft und Leben sind daher wertvolles Gut für jeden Gebildeten, besonders auch für die höheren Schulen und ihre Bibliotheken.

Berlin. A. Matthias.

Gomperz, Th., Griechische Denker. Eine Geschichte der antiken Philosophie. Erster Band. Dritte durchgesehene Auflage. Leipzig 1911. Veit & Co. XII u. 472 S. 8°. 10 M.

Es ist eine ganz eigenartige Aufgabe, welche sich der bekannte Philosoph in diesem Werke gestellt hat: es handelt sich nicht um eine Darstellung, welche wir mit der landläufigen Benennung Geschichte der Philosophie bezeichnen. Er wollte ein ganz neues Gesamt-Gemälde des Wissensgebietes entwerfen, welches weiten Kreisen der Gebildeten zugänglich sein soll. Dabei wollte er den verschiedenen antiken Denkrichtungen, die alle ihr Teil zu dem Gesamtbau der modernen Geistesbildung beigesteuert haben, gerecht werden. Die Religion, die Literatur und die Einzelwissenschaften wollte er insoweit in den Kreis der Betrachtung ziehen, als sie für die philosophischen Disziplinen von Bedeutung waren. Als Ideal schwebte ihm bei seiner Arbeit eine Gesamtgeschichte des antiken Geisteslebens vor. — Diese Grundgedanken des Verf. entnehmen wir aus seinem Vorwort zur ersten Auflage seines Werkes. Ihre Angabe erschien uns unerläßlich, weil man so das Verständnis für die hochbedeutende Geistesarbeit gewinnt, welche Gomperz unternahm und die, wie das verhältnismäßig schnelle Erscheinen einer dritten Auflage beweist, in den Kreisen der Gebildeten viele Freunde gewonnen haben muß.

Das Werk ist im ganzen auf drei Bände berechnet, von denen wir hier den ersten vor uns haben. Dieser umfaßt drei Bücher, nämlich: 1. Die Anfänge. 2. Von der Metaphysik zur positiven Wissenschaft. 3. Das Zeitalter der Aufklärung.

Wenn man die Entwicklung des griechischen Geisteslebens betrachten will, so muß man sich zunächst die Lage des Landes und die Verhältnisse seiner Kultur und ihre Vorbedingungen vergegenwärtigen, dazu die natürlichen Anlagen des Volkes. Der Gedankenaustausch mit anderen Völkern, der durch die Kenntnis der Schrift sehr gefördert wurde, bereicherte naturgemäß den griechischen Geist. Von ganz besonderer Bedeutung war die Ausbildung der griechischen Religion, welche vor allem eine Verlebendigung der Natur zeigt. Von großer Bedeutung war ferner die Annahme von für sich bestehenden Geist- und Seelenwesen. Die religiöse Auffassung der Griechen in der ältesten Zeit können wir nicht besser kennzeichnen als mit den Worten des Verf. (S. 25): „Der homerische Mensch glaubt sich immer und überall von Göttern umgeben und von ihnen abhängig.“ Verf. verfolgt dann weiter in seinen einleitenden Stadien die Theogonie und Kosmogonie der alten Griechen.

Nachdem so die Grundzüge dargelegt sind, welche für die richtige Erkenntnis der Entwicklung notwendig sind, geht Verf. zu der Darstellung der griechischen Geistesentwicklung über und behandelt in den 5 Kapiteln des ersten Buches die altionischen Naturphilosophen, die orphischen Weltbildungslehren, Pythagoras und seine Jünger, die Fortbildung der pythagoreischen Lehren und den orphisch-pythagoreischen Seelenglauben. Mit Benutzung der für jene ältesten Epochen

griechischer Geisteskultur nicht gerade reichlich sprudelnden Quellen entwirft Verf. in leicht verständlicher Darstellung ein sehr interessantes Bild der hier in Rede stehenden philosophischen Anschauungen und ihrer Träger. — Das zweite Buch führt den Leser von der Metaphysik zur positiven Wissenschaft. Seine 6 Kapitel behandeln Xenophanes, Parmenides, die Jünger des Parmenides, Anaxagoras, Empedokles und die Geschichtsschreiber. Der Gedankenbau eines jeden der bezeichneten Philosophen wird erläutert, und zwar im Zusammenhang mit der ganzen Kulturentwicklung seiner Zeit. Bald zeigt sich der Übergang von der mystischen zu der mehr auf positivem Boden erwachsenden Anschauung: die Anfänge der Geschichtsschreibung, namentlich Herodot, bezeichnet das bereits.

Das dritte Buch endlich behandelt in 8 Kapiteln die Ärzte, die atomistischen Physiker, die Ausläufer der Naturphilosophie, die Anfänge der Geisteswissenschaft, die Sophisten, Protagoras von Abdera, Gorgias von Leontini, den Aufschwung der Geschichtswissenschaft.

Ein großes, sich über einige Jahrhunderte erstreckendes Gebiet liegt in dem inhaltreichen Bande vor uns. Wir durchwandern den ersten Teil der Geschichte der griechischen Geistesbildung an der Hand eines sehr sachkundigen und feinsinnigen Führers, welcher bis in die Tiefen jener Entwicklung gedrungen ist und sie in einer umfassenden, alles Wichtige in der erforderlichen Weise betonenden Art uns vor Augen führt. Alle diejenigen Elemente, welche für die Gestaltung unseres heutigen Geisteslebens von Bedeutung gewesen sind, entnehmen wir daraus. Im zweiten Bande führt Verf. seine Betrachtungen fort in den Abschnitten: Sokrates und die Sokratiker, Platon und die Akademie, Aristoteles und seine Nachfolger; der dritte behandelt die ältere Stoa, den Garten Epikurs, Mystik, Skepsis und Synkretismus. — Wir führen dies hier an, damit der Leser auch einen Überblick über das Ganze gewinnt. — Doch kehren wir zum ersten Bande wieder zurück. Den Schluß bilden in ihm „Anmerkungen und Zusätze". Sie enthalten Erklärungen und Erläuterungen der mannigfachsten Art und Literaturangaben, wo sie dem Verf. erforderlich schienen. Es ist sehr praktisch, daß alles dies in einen Anhang verwiesen ist und nicht im Text selbst gegeben wird. Es würde da nicht selten störend wirken und den Zusammenhang der Darstellung nicht so deutlich hervortreten lassen.

Wir haben hier ein Buch vor uns, welches ganz vorzüglich geeignet ist, in die Geschichte der Entwicklung der griechischen Geisteskultur einzuführen. Gerade der Gebildete wird ein großes Bedürfnis haben, sich in dieselbe zu vertiefen, weil die unsrige auf jener beruht. Ihm sei das Werk aufs angelegentlichste empfohlen: er wird darin finden, was er sucht. Auch für die höhere Lehrerwelt ist das ausgezeichnete Werk ein gutes Hilfsmittel. Es sollte in den Bibliotheken der höheren Lehranstalten nicht fehlen.

Kinkel, W., Idealismus und Realismus. Eine Einführung in ihr Wesen und in ihre kulturgeschichtliche Entwicklung. (Wege zur Philosophie, Schriften zur Einführung in das philosophische Denken, No. 3.) Göttingen 1911. Vandenhoeck & Ruprecht. 112 S. 8°. 1,50 M.

Die Reihe von Heften, denen auch das vorliegende angehört, will es sich zur

Aufgabe machen, philosophische Begriffe und Anschauungen weiteren Kreisen darzulegen. Sie kommt damit einem neuerdings vielfach zutage tretenden Bedürfnis entgegen, denn der Sinn für philosophische Dinge ist, wie man das vielfach beobachten kann, im Wachsen begriffen.

Hier handelt es sich nun um zwei philosophische Begriffe, welche viele Leute im Munde führen, aber sicher nicht alle mit ganz klarem Verständnis. Ihnen soll ihre Bedeutung erschlossen werden, und zwar geschieht dies in einer für die gebildeten Leser sehr leicht verständlichen und faßlichen Weise. Verf. behandelt seinen Gegenstand in 3 Kapiteln: I. über die Bedeutung der Begriffe „Idealismus" und „Realismus" in theoretischer Hinsicht. II. Das Werden des philosophischen Idealismus und Realismus in der Kultur und die praktische Bedeutung der Begriffe Idealismus und Realismus. III. Die Bedeutung des philosophischen Idealismus und Realismus für das System der Philosophie (A. Logik. B. Ethik. C. Ästhetik. D. Psychologie).

Der erste Abschnitt geht zunächst von den Anfängen des philosophischen Denkens aus, welches nach Plato und Aristoteles seine Quelle in dem Erstaunen und der Verwunderung hat. In 16 einzelnen Abschnitten machen wir mit dem Verf. eine höchst interessante Wanderung durch die philosophischen Anschauungen, welche für die Bildung der hier in Frage stehenden Begriffe von Bedeutung sind. Das sind für jeden, der für philosophisches Denken auch nur einigermaßen Sinn hat, sehr interessante Fragen. Handelt es sich doch dabei um die ganze Erscheinungswelt und um die Art und Weise ihrer Auffassung durch den menschlichen Geist und um die Erscheinungsformen. In die ursprünglich natürlich rein naive Auffassung der Dinge rings um den Menschen wird durch Darstellung gewisser Naturgesetze eine gewisse Ordnung gebracht, sie wird dem Verständnis nahe gebracht. Da kommt es wesentlich auf eine richtige physiologische bzw. psychologische Erkenntnis an. Die Vorstellungen und die Begriffe sind durchaus voneinander verschieden: die ersteren sind subjektiv, die letzteren objektiv und allgemein. Während die Vorstellungen sehr verschieden sein können, ist der Begriff immer nur ein einheitlicher und derselbe. Da kommen wir zu den Fragen: Was ist das Sein? und: was ist Erkenntnis? Der Mensch ist eben und bleibt von dem Besitz endgültiger und abgeschlossener Begriffe des Daseins entfernt; „jede Lösung eines Problems führt zu neuen Problemen". Der Mensch soll aber dazu kommen, daß er möglichst viele wahre, d. h. wissenschaftlich fruchtbare und unter sich nicht widersprechende Begriffe denkt; je mehr er das erreicht, desto mehr bemächtigt er sich auch des Seins, welches er als Vernunftwesen erfassen kann. Der Unterschied zwischen dem Realismus und Idealismus besteht nun nach dem Verf. darin, „daß für den Realisten die gegenständliche Wirklichkeit vor der Erkenntnis und unabhängig von der Erkenntnis vorhanden ist, während für den Idealisten der Gegenstand der Erkenntnis erst in und mit der Erkenntnis entsteht, aber nicht entsteht in der willkürlichen Vorstellung und Meinung des einzelnen, sondern in den Begriffen und Gesetzen der Wissenschaft". Dabei werde der Idealist aber das wirkliche Vorhandensein der uns umgebenden Dinge nicht etwa leugnen.

Nachdem so Verf. die Begriffe Idealismus und Realismus auf allgemeiner

Grundlage, unter Bezugnahme auf das, was jeder Mensch auf Grund seiner eigenen Erfahrung erfassen kann, dargestellt hat, geht er nunmehr daran, ihr Werden in der Kultur und ihre praktische Bedeutung darzulegen. Verf. führt den Leser von dem Mythos bis zu den Kulturepochen, in denen die Menschen allmählich zu geläuterten Anschauungen von dem göttlichen Wesen und Wirken kommen. Da werden der Pantheismus, Polytheismus und Monotheismus betrachtet. In den Anschauungen von dem göttlichen Wesen und in den philosophischen Darlegungen sprechen sich am deutlichsten der Idealismus und Realismus aus. Von großer Bedeutung sind hier auch die großen Erfolge der Naturwissenschaft im 19. Jahrhundert. Auf allen Gebieten der Kultur zeigt sich der Zusammenhang der allgemeinen Weltanschauung des Idealismus und Realismus.

Im 3. Hauptabschnitt zeigt Verf. die Bedeutung des Idealismus und Realismus für das System der Philosophie, d. h. für die oben bezeichneten Zweige derselben. Er legt hier dar, was sich für die einzelnen philosophischen Disziplinen ergibt, wenn man sie vom Standpunkte des Realismus oder des Idealismus ansieht. In diesen Ausführungen, die nun gewissermaßen die Folgerungen aus den allgemeinen Betrachtungen der vorigen Abschnitte ziehen, zeigt sich der Unterschied der beiden Welt- und Lebensauffassungen auf den dem gebildeten Geiste nahe liegenden und vertrauten Gebieten. Wie in dem ganzen Heftchen, so wird auch hier vielfach auf die Werke anderer philosophischer Schriftsteller Bezug genommen und ihr Standpunkt in den einschlägigen Fragen klar gekennzeichnet.

Der Ausblick am Schlusse zeigt die Mängel beider Lebensauffassungen in ihren Wirkungen, gibt aber der Hoffnung Raum auf Erreichung immer höherer Ziele durch den Menschen.

Dies treffliche Büchlein empfiehlt sich, was wir schon anfangs betonten, durch die Faßlichkeit und Verständlichkeit seiner Darstellung sehr. Es sei allen gebildeten Lesern bestens empfohlen, es kann aber auch unserer vorgeschritteneren Jugend sehr wohl in die Hand gegeben werden, der im Unterricht (ich erinnere an die Lektüre von Goethes Tasso) der Unterschied der Begriffe Idealismus und Realismus bereits nahe geführt ist.

Krieck, E., Persönlichkeit und Kultur. Kritische Grundlegung der Kulturphilosophie. Heidelberg 1910. Karl Winters Universitätsbuchhandlung. XVI u. 512 S. 8°. 6,60 M.

Verfasser geht davon aus, daß jeder Abschnitt der Geschichte sein wesentliches Gepräge erst durch den Höchstwert erhalte, das Lebensideal des Betrachters, nach welchem dieser seinen Gegenstand bewerten und erkennen müsse. Wenn jemand die eigene Gegenwart betrachte, mag er noch so stolz auf sie sein, so werde das Gefühl, in einer Übergangszeit zu leben, notwendig in ihm vorherrschen. Die Mächte der Vergangenheit seien in der Gegenwart stets wirksam; über ihnen erhebe sich aber ein Ideal, eine neue Aufgabe. Dieses Ideal werde sich nie in seiner Vollkommenheit verwirklichen, aber es sei die Quelle der Bestrebungen und Bewegungen des kulturellen Lebens. Im Ideal, in der Kraft, mit der man es zu verwirklichen bestrebe, liege sowohl der Wert der Persönlichkeit als auch der Kultur, nicht aber im Erreichten, Verwirklichten. Dies Ideal sei die Religion, die Moral,

die Weltanschauung des Idealismus, welche von jeher durch das Deutschtum seine reinste Ausbildung erfahren habe. Diese habe Lessing als sein persönliches Bekenntnis ausgesprochen, Goethe habe ihr im Faust die mythische Ewigkeitsform gegeben.

Verf. wolle nun in seinem Buche mitarbeiten an der großen kulturellen Aufgabe der Gegenwart, an der Umgestaltung der nationalen Kultur im Sinne einer Vertiefung und Neubelebung jenes Idealismus. Das oberste Prinzip des Idealismus sei das Transzendentalprinzip, ein Weg zum Quell des Lebens, zum freien Selbst, zum Ding an sich.

Wir mußten diese einleitenden Gedanken des Verf. im voraus skizzieren, wenn wir zu seinem Thema, seiner Aufgabe kommen wollten. In dem letzten Satze ist das Verhältnis der beiden Begriffe „Persönlichkeit" und „Kultur", welches Verf. darlegen will, gekennzeichnet.

Mit Recht wird das Wiedererwachen der deutsch-nationalen Religion, womit Verf. den deutschen Idealismus bezeichnet, die deutsche Zuflucht, der deutsche Glaube genannt, die Rettung vor dem absoluten Nullpunkt.

Der Inhalt des gedankenreichen Buches gliedert sich nun nach dem, was wir vorhin ausführten, in zwei Teile: 1. Persönlichkeit und 2. Kultur. Der erste enthält folgende Unterteile: I. Einleitung in 15 Abschnitten, aus denen wir „Bildung" und „Freiheit" hervorheben, welche die Ziele bezeichnen, nach denen der Mensch streben soll. Die Persönlichkeit des Kulturmenschen wird in dieser Einleitung in ihrem Verhältnis zu den verschiedensten Faktoren dargestellt. II. Das Wertproblem, in 12 Abschnitten, überleitend zu dem Teil „Persönlichkeit", und zwar A. Persönlichkeit als philosophisches Prinzip. B. Die handelnde Persönlichkeit oder die transzendentale Freiheit. C. Die Passivität oder die persönliche Unfreiheit.

Der zweite Teil umfaßt I. Das Allgemeine als Begriff: Wissenschaftslehre: A. Objekt. B. Subjekt. II. Das allgemeine Motiv: Ethik. III. Das Ideal: A. Die Bildung des Ideals: Religion. B. Die Verwirklichung des Ideals: Kunst.

Wenn vielleicht zunächst der Titel des Buches nicht ohne weiteres erkennen läßt, was er den Lesern bieten soll, so wird man wohl auf Grund dieser Übersicht, welche wir wiederzugeben für notwendig halten, erkennen, was man von ihm zu erwarten hat.

Es umfaßt zunächst eine Darlegung des Begriffs der Persönlichkeit nach Maßgabe der oben ausgesprochenen Idee des freien Selbst, hergeleitet aus dem Grundwesen des Menschen auf eine durch und durch idealistische philosophische Weise, die Persönlichkeit in ihren mannigfachen Beziehungen zu den verschiedensten Ideenkreisen, welche für den Menschen von Interesse sind, das Werdeproblem, welches für alle menschlichen Dinge von der größten Bedeutung ist, die Darstellung der Persönlichkeit als philosophisches Prinzip, die handelnde Persönlichkeit oder die transzendentale Freiheit, endlich die Passivität oder die persönliche Unfreiheit. — In dem die Kultur behandelnden Abschnitte gibt es drei Gedankenkreise von Wichtigkeit, zuerst die Wissenschaftslehre, die als Objekt der sie erfassenden Persönlichkeit als Subjekt gegenübergestellt wird, sodann die Ethik, deren Gesetze auf die ganze Kulturentwicklung von bedeutender Ein-

wirkung sind, und endlich das Ideal, welches gebildet wird durch die Religion des Idealismus und seine sinnliche Gestaltung findet in der Kunst in ihren mannigfachen Formen und Gebilden, auf ihren verschiedenen Gebieten.

Es ist ein ganz eigenartiger Stoff, den Verf. sich zur Behandlung gewählt hat. Wenn vielleicht auch gelegentlich der eine oder andere der von ihm erörterten Hauptgedanken zur Darstellung gelangt ist, so haben wir unseres Wissens bisher noch nicht eine solche zusammenfassende Behandlung des Verhältnisses der beiden Begriffe, die vereint gewissermaßen die ganze geistige Weltentwicklung ausmachen, und des Ideals, dem die Persönlichkeit und durch sie die Kultur entgegenzustreben hat.

Wenn wir die Bedeutung der durchweg geistvollen Ausführungen des Verf. zusammenfassen und in ihrem Hauptsinne kennzeichnen sollen, so könnten wir etwa so sagen: Es handelt sich hier um die hohen geistigen Aufgaben, welche die kulturelle Entwicklung der Menschen zu lösen hat, und zwar durch die Persönlichkeit des Menschen, die auf die erhabensten Ziele hingerichtet sein muß; es handelt sich um den großen Anteil, welchen der Mensch infolge der ideal gesteigerten Persönlichkeit an der Kulturentwicklung zu nehmen hat. Die Grundidee, auf der die ganze menschliche Kulturentwicklung zu ruhen hat, ist die Religion des Idealismus, wie er in der Geistesgeschichte der edelsten Völker, besonders des deutschen Volkes, hervorgetreten ist, und wie er sich an eine ganze Reihe von bedeutenden Namen knüpft, die in der Geschichte des deutschen Geisteslebens vorhanden sind. Dem Verf. schweben die höchsten Ziele vor, welche die Menschheit auf den verschiedensten Geistesgebieten erreichen soll; durch sein Buch zieht sich die Zuversicht hindurch, daß sie auch erreicht werden können. Das Buch ist frei von jedem Pessimismus und wirkt daher erfrischend und aufmunternd zur Arbeit an der Verwirklichung des Ideals der Persönlichkeit und der Kultur.

So ist sein Werk für jeden idealistisch angelegten Menschen bestimmt und geeignet, allerdings nur für den, der sich mit philosophischen Materien schon eingehender beschäftigt hat. Dies ist wohl Voraussetzung, denn sonst würde ihm doch in dem überaus inhaltreichen Buche, welches die gründlichsten philosophischen Studien und eine sehr reiche Gedankenwelt verrät, jedoch hinsichtlich seines Stiles an schwierigere Philosophen, wie z. B. Engel, erinnert, manches nicht so recht klar werden. Aber der denkende Leser, welcher ernste Gedankenarbeit nicht scheut, wird an dieser trefflichen Apologie des Idealismus und der Darstellung der Persönlichkeit und Kultur, der höchsten Probleme der Menschheit, seine Freude haben. Wird doch hier eine große Anzahl von Punkten erörtert, die jeden ideal angelegten Menschen interessieren müssen.

v. Gwinner, W., Schopenhauers Leben. Dritte, neugeordnete und verbesserte Ausgabe. Mit 4 Porträts und 1 Steindrucktafel. Leipzig 1910. F. A. Brockhaus. XV u. 439 S. 8°. 6 M.

Das aus der Feder des einzigen noch lebenden persönlichen Freundes des vor 50 Jahren verewigten Philosophen stammende Buch war in zweiter Auflage vor 30 Jahren erschienen. Schon bei seinem ersten Erscheinen hat es wegen der in ihm enthaltenen Fülle von Mitteilungen und Aufzeichnungen Schopenhauers selbst

und wegen der eingehenden interessanten Darstellung bei allen Freunden des Philosophen eine sehr günstige Aufnahme gefunden. Unter Benutzung der in den letzten drei Jahrzehnten noch hinzugekommenen Schopenhauer-Literatur hat der Verfasser sein Werk jetzt, nachdem seit Schopenhauers Tode 50 Jahre vergangen sind, in neuer Bearbeitung herausgegeben und damit seinem Freunde ein treffliches Denkmal gesetzt und der großen Schopenhauergemeinde eine Quelle für eine Einsicht in das Leben und das Wesen des Philosophen dargeboten, wie sie besser nicht sein kann.

Nach einer Untersuchung über den Ursprung der Familie Schopenhauer — der Stammbaum konnte bis ins sechzehnte Jahrhundert festgestellt werden — folgt die Schilderung der Jugend des am 22. Februar 1788 zu Danzig geborenen Philosophen. Unter Benutzung von mancherlei Aufzeichnungen seiner geistvollen Mutter über ihren Sohn führt uns das Buch durch die Jugend des hochbegabten und für geistige Beschäftigung jeglicher Art lebhaft interessierten Arthur Schopenhauers. Seine Knabenjahre waren infolge mehrfachen Wechsels des Aufenthalts der Eltern ziemlich bewegt. In Hamburg trat er nach vollendeter Schulbildung in ein kaufmännisches Geschäft ein. Später, nach dem Tode seines Vaters, widmete er sich dem Studium, und zwar dem der Philosophie und der Naturwissenschaften. Der ganze Studiengang und die mancherlei Schicksale, sein Leben mit den äußeren und inneren Kämpfen, sein Verhältnis zu einer ganzen Reihe von interessanten Persönlichkeiten, alles das wird in 15 Kapiteln in fesselnder Darstellung geschildert. Von besonderer Wichtigkeit ist auch der Zusammenhang der äußeren Erlebnisse mit der inneren Entwicklung. Aus allen solchen Betrachtungen gewinnt man auch den Standpunkt, von welchem aus man die Anfänge seiner philosophischen Anschauungen erkennen kann, die mit ihren pessimistischen Auffassungen in mancherlei schon in der Jugend empfangenen Eindrücken wurzelten. Alles dies schildert der Verfasser in eingehender Weise, ebenso die Entstehung der Schriften Schopenhauers, vor allem seines Hauptwerkes: Die Welt als Wille und Vorstellung. Und das geschieht unter Benutzung und vielfach wörtlicher Anführung von Äußerungen des Philosophen selbst oder solcher Personen, mit denen er in Beziehungen stand. Diese Äußerungen und Mitteilungen sind zum Teil ziemlich umfangreich, so das an einen ungenannten Engländer gerichtete, von einer englischen Übersetzung der Werke Kants ins Englische handelnde Schreiben. Die in englischer Sprache verfaßten Schriftstücke Schopenhauers sind auch in deutscher Übersetzung hinzugefügt.

Wir können auf den reichen Inhalt des interessanten Buches hier nicht näher eingehen. Es genügt, zu sagen, daß es eine ganz vorzügliche Quelle der genaueren Kenntnis des bisweilen angefochtenen und viel bewunderten Philosophen ist. Aus ihr werden alle seine Freunde mit Vergnügen schöpfen, und sie werden dem Verfasser für seine mühevolle Arbeit sehr dankbar sein. Vier Bildnisse, die dem Buch beigefügt sind, tragen zur Belebung der Darstellung wesentlich bei; nämlich: Arthur Schopenhauer im Greisenalter, Floris Heinrich Schopenhauer (sein Vater) im 40. Lebensjahre, Arthur Schopenhauer im 21. Lebensjahre und Johanna Schopenhauer (seine Mutter) nach einem Porträt aus der Zeit von 1820. Außerdem bietet es dreifachen Anhang: I. Drei Umrisse von Schopenhauers Schädel; II. zwei

Verzeichnisse Schopenhauers der von ihm gelesenen lateinischen und griechischen Klassiker und III. Ansprache bei der Enthüllung des Denkmals für Schopenhauer in Frankfurt a. M. am 6. Juni 1895.

Seltsam ist es, daß das Werk nicht in der jetzt für die Schüler angeordneten und auch sonst meist angewandten Rechtschreibung gedruckt worden ist.

Messer, A., Das Problem der Willensfreiheit. (Wege zur Philosophie. Schriften zur Einführung in das philosophische Denken. No. 1.) Göttingen 1911. Vandenhoeck & Ruprecht. 102 S. 8°. 1,50 M.

Das in diesem Buche behandelte Problem hat sonst wohl nur selten eine für weitere Kreise berechnete und geeignete Behandlung gefunden. Wie bei allem, was seelischer Charakter ist, muß man auch hier auf die Psychologie zurückgehen, denn sie umfaßt ja alle seelischen Regungen. Es beruht das alles auf Selbstwahrnehmung und Selbstbeobachtung. Der Wille entsteht nun aus einzelnen, vorübergehenden Wallungen. Irgend ein Entschluß ist natürlich immer das Ergebnis desselben. Und alle müssen auch ihre Ursachen haben, in einem Begehren. Diese und andere damit zusammenhängenden Erwägungen führen naturgemäß zu Überlegungen, namentlich in Beziehung auf das Können bzw. Nichtkönnen, dann aber auch weiter darauf, ob das Erstrebte erlaubt ist oder nicht. Die Überlegung wird nach dem Verfasser auch als Kampf der Motive bezeichnet. Wenn eine Willenshandlung gelingt, so ist damit in der Regel ein Gefühl der Freude, der Lust, verbunden, und eine Steigerung des Selbstvertrauens wird als eine Folge des Könnens das Gefühl der Freiheit. — So erörtert Verfasser in seinem ersten Abschnitt die psychologische Grundlage des Wollens, um dann im zweiten auf die Verwendungsweisen der Freiheit überzugehen. Der Darstellung des Begriffs der Freiheit bei den Menschen widmet Verfasser eine längere Betrachtung, welche zu dem Ergebnis kommt, daß es mißverständlich sei, wenn man den Gegensatz kurzerhand so bezeichnet, daß der Indeterminismus die Freiheit, der Determinismus die Unfreiheit des Menschen bedeutet. Die Streitfrage sei vielmehr die: in welchem Sinne dem Menschen Freiheit zuzusprechen sei, ob insbesondere für das Zustandekommen seines Wollens das Kausalitätsgesetz gelte oder nicht. Des weiteren betrachtet nun Verfasser das Problem des Indeterminismus zunächst vom psychologischen, dann vom ethischen und endlich vom erkenntnistheoretisch-metaphysischen Standpunkt aus. Die psychologische Erörterung führt zu dem Freiheitsbewußtsein. Frei weiß sich der Mensch von der Nötigung zu einem bestimmten Entschluß, frei weiß er sich auch im Bewußtsein der Aktivität, die Motive hängen in ihrer Stärke von dem Ich selbst ab. Alle Strebungen faßt man wohl unter dem Begriff des Charakters zusammen. Aus diesem heraus werden die Entschlüsse der Menschen erklärt. Auch Grade der Freiheit sind zu unterscheiden, nach Lebensalter und auch sonst. Die ethische Betrachtung führt zu dem Begriff der sittlichen Freiheit, welche als das Ziel jeder Erziehung bezeichnet werden muß. Ob man hinsichtlich der Willenstätigkeit und in welchem Umfange man die Geltung des Kausalgesetzes anzunehmen habe, darüber könne nur die Erfahrung entscheiden. Auch innerhalb des Weltgeschehens gäbe es ursachlose Vorgänge, diese seien die freien Willensentscheidungen. — Auch den Determinismus betrachtet Verfasser nach denselben drei Gesichts-

punkten. Vom psychologischen Standpunkt ist zuzugeben, daß nach den Deterministen Freiheitsbewußtsein während der Überlegung vorkomme, ebenso, daß bei Willensentscheidungen das Bewußtsein der Selbsttätigkeit, der Aktivität vorhanden sein könne, obgleich auch Willensakte mit dem Charakter der Passivität vorkommen. Auch daß sich der Mensch für sein Handeln verantwortlich weiß, ist leicht zu erklären. Während aber manche Deterministen erklären, das Ich bedeute nichts weiter als den einheitlichen Zusammenhang aller Bewußtseinsvorgänge, meinen andere, der Determinismus sei nicht durchaus an diese „subjektlose" Psychologie gebunden. Die sittlichen Wertschätzungen, die Vorstellung der Pflicht, der moralischen Norm kommen nach dem Deterministen bei dem Werk der Motive untereinander nur insofern in Betracht, als in dem Individuum selbst eine Neigung bestehe, jenen Normen entsprechend zu handeln. In der Willensentscheidung gehe aus der jeweiligen psycho-physischen Beschaffenheit des Individuums mit Notwendigkeit hervor, die Entwicklung des Charakters sei ein eindeutig bestimmter Prozeß, der in seinem ganzen Verlauf mit kausaler Notwendigkeit erfolge. Die ethische Betrachtung führe dazu, daß die sittlichen Normen als absolute Gebote an uns herantreten und in eigenen Genüssen als solche erlebt werden. Fraglich sei es, ob dem absoluten Sollen auch ein absolutes Können entspreche, wenngleich die Fähigkeit sittlich zu wollen und zu handeln vorausgesetzt werden kann. Besonders interessant sind die Ausführungen des Verfassers über die Stellung der Deterministen zu dem Begriff der Zurechnungsfähigkeit unter Bezugnahme auf Schuld der Strafe nach dem Gesetze: Der Determinist will, daß stets die Vergeltung im Strafrecht allmählich der Schutz der Gesellschaft und ihrer Rechtsordnung leitende Idee werde. Wenn die menschlichen Willensakte als kausal notwendig betrachtet werden, wenn man sie aus Motiven, Charakteren, sozialem Milieu erklären will, so verhalte man sich ihnen gegenüber erkennend; es gelte aber für den Menschen, auch eine weitere Stellung einzunehmen, er müsse auch sittliche Wertideale fassen. Die erkenntnistheoretische Betrachtung gelangt zu dem Ergebnis, daß der Mensch Freiheit des Wollens besitze, wenn sich diese aus seinem Charakter ergebe, und daß ihm sittliche Freiheit zukomme, wenn sich die den sittlichen Normen entsprechenden Tendenzen auch als die stärkeren erweisen. — In den beiden folgenden Kapiteln behandelt Verfasser die gegen den Determinismus und den Indeterminismus geltend zu machenden Bedenken, ebenfalls wieder von den drei oben aufgestellten Gesichtspunkten aus, und zwar durchweg in Gestalt von Satz und Gegensatz, in scharfer Gegenüberstellung. — Im letzten (7.) Kapitel will er nun zur Entscheidung kommen; das Urteil soll aber dem Leser nicht abgenommen werden. Von der psychologischen Seite her kann man nach Ansicht des Verfassers zu einer allgemein überzeugenden Entscheidung über die Streitfrage nicht kommen. Könne man doch auch den kausalen Zusammenhang von Bewußtseinsvorgängen nicht unmittelbar anschaulich wahrnehmen. Hinsichtlich der ethischen Seite des Problems könne man der Auffassung zuneigen, daß in der Tat in der spezifisch-sittlichen Wertschätzung die Voraussetzung der Freiheit im indeterministischen Sinne enthalten sei. Nur unter Voraussetzung der Freiheit habe es Sinn, dem Menschen das Ideal vorzuhalten, seine natürliche Individualität zur sittlichen Persönlichkeit umzuschaffen, der religiöse Glaube wie auch der Glaube an einen

absoluten Wert der Wirklichkeit kann sich mit der deterministischen wie der indeterministischen Ansicht verbinden. Man könne hoffen, daß durch die Steigerung und Summierung der im Dienste des Guten stehenden Willensanregung dieses im Verlauf der Weltentwicklung immer stärker zur Geltung kommt. — Wenn das, was wir hier bieten, auch nicht eine lückenlose und vollständige Wiedergabe der Darlegungen des Verfassers ist, so konnten wir der Versuchung doch nicht widerstehen, sie aus den wichtigsten Punkten zu skizzieren, um dem Leser wenigstens ungefähr zu zeigen, was er zu erwarten habe. Eines sei hier zum Schluß noch besonders hervorgehoben und betont: Verfasser schreibt in einer in der Tat für jeden Gebildeten verständlichen und faßlichen Weise, und dies Buch wird bei der Einfachheit und Faßlichkeit seiner Darstellung manchen, der es liest, gewiß veranlassen, sich noch mehr mit philosophischen Dingen zu beschäftigen, nachdem er hier Gelegenheit gehabt hat, sich über ein jeden Menschen interessierendes Problem in so angenehmer Weise zu orientieren.

Skala, Richard, Die Gemütsbefriedigung als Angelegenheit der Ästhetik zur Stellung der ästhetischen Eindrücke im Weltbilde. Wien und Leipzig 1911. Wilhelm Braumüller, K. u. K. Hof- und Universitätsbuchhandlung. 92 S. 8°. 2 M.

Verfasser geht von der unbestreitbaren Tatsache aus, daß in der modernen Ethik die ethischen Probleme nicht immer mit Klarheit von außerethischen geschieden werden. Auch Kant habe in der „Kritik der Urteilskraft" gesagt, daß man die Behandlung von technisch-praktischen Fragen nicht für Sache der Ethik halten dürfe. Erscheinen sie indes in Verbindung mit irgendwelchen Neigungen und Gefühlen für andere, dann bekämen sie allerdings eine Art ethischer Bedeutung. Nach des Verfassers Ansicht hat die moderne Ethik eine Reinigung von manchem nötig. Er will ihr die Last der Gemütsbefriedigung großenteils abnehmen. Wenn man diesen Begriff klarlegen wolle, so bedürfe man dazu der Behandlung nicht nur ethischer, sondern auch ästhetischer Fragen. Die ästhetischen Gefühle kämen aus der anschaulich gegebenen Welt. — Des weiteren untersucht nun Verfasser die Natur der Gefühle, wie sie die neuere Psychologie darzustellen pflegt. Sie gibt keinen wirklichen Grund für den besonderen Wert von „höheren" Gefühlen an; sie läßt nur Lust und Unlust als Qualitäten aller ungleichen Gefühle zu, während ein Wertunterschied der Gefühle nur im Inhaltlichen derselben ihren Grund haben könne. — In der nun folgenden Untersuchung der Natur des Ästhetischen werden drei Gruppen des „Gefallenden" (denn dies ist das Ästhetische seinem Wesen nach) unterschieden: 1. Jede Art der unmittelbaren angenehmen Eindrücke, welche wir durch die Sinne empfangen. 2. Die zweite Gruppe des in der Außenwelt Wohlgefälligen ist die des „Charakteristischen". Auch hier sind bestimmte Gegenstände die Erreger von Gefühlen (der Mensch vermittelt die mannigfaltigsten Eindrücke des Charakteristischen, aber auch die übrige Natur: Tiere, Pflanzen, Stoffe, wie das Wasser; vorwiegend allerdings, wie schon gesagt, der Mensch mit den verschiedensten Gemütszuständen, Mienen, Formen, Stellungen, Bewegungen, Reden). 3. Die dritte Gruppe bilden die durch Anschauung eines Gesamtbildes der Außenwelt bewirkten Gemütsstimmungen; Verfasser beleuchtet dies durch einige sehr

anschauliche, gut gewählte Beispiele. — Als „höhere" Gefühle pflege man nun solche zu bezeichnen, die aus sekundären und tertiären Erlebnissen folgen, während die niederen die aus primären Erlebnissen folgenden sind. In der zweiten und dritten Gruppe der vorhin genannten Gefühle zeigt sich nach Ansicht des Verfassers ein gewisser Wertinhalt. Auf diesen habe man keine Rücksicht genommen, wenn man in der neueren Psychologie die Verschiedenheit der Gefühlsqualitäten außer Lust und Unlust leugne.

Zur Erklärung des Wohlgefallens an den Dingen braucht man nun nichts anderes, als was die „nüchterne" Betrachtung in ihnen sieht. So werde das Verlangen nach Wissenschaftlichkeit befriedigt. Die verschiedenen vorhin genannten Arten der Gefühle sind nun sowohl in den Künsten als auch im Leben von der größten Bedeutung. Dabei handle es sich um das Verhältnis von Inhalt und Form. Wenn manche der Ansicht seien, daß bei den Kunstwerken die Form alles ausmache und der Inhalt nichts bedeute, so würden sie dadurch widerlegt, daß man bei der Betrachtung von Kunstdingen a) den Gedankeninhalt, b) die formalen Merkmale und c) den Gesamtcharakter der Dinge ins Auge fasse.

Die folgenden Betrachtungen ergeben, daß Verfasser mit den Anschauungen Konrad Langes, mit seiner Illusionstheorie, die er geschickt an eigenartig gewählten Beispielen erläutert, nicht übereinstimmen kann. Er glaubt ihm entgegnen zu können, daß es außer dem von Lange Angeführten noch anderes gebe, worin der Kunstwert bestehen könne, und daß Lange bei seinem Begriff Illusion teilweise Gefühle mit bezeichnet habe, welche mit Illusion nichts zu tun haben. — Übrigens beziehen sich die vom Verfasser gekennzeichneten Gefühle nicht allein auf Gegenstände der bildenden Kunst und der Dichtkunst, sondern auch auf die Tonkunst. Den von Richard Wagner gemachten Unterschied zwischen unmittelbarer und mittelbarer Gefühlsmitteilung kann es nicht geben, da das Gefühl einem anderen immer nur durch sinnliche Mittel mitgeteilt werden kann. Unter Hineinziehung einer Stelle aus Eucken „Der Sinn und Zweck des Lebens" erörtert Verfasser die Bedeutung der Gefühle für die Welt und das Leben und kommt zu dem Ergebnis, daß die höheren ästhetischen Gefühle über die anschaulich gegebene Welt mehr als die ethischen sagen. Auch selbst in dem Zeitalter der aufblühenden Naturwissenschaften, in dem man nur das an den Dingen für Wahrheit gelten läßt, was der nüchternen Betrachtung standhält, in dem die pessimistische Stimmung leicht der Grundton der Weltanschauung wird, erlebt man nach der Ansicht des Verfassers noch jene Kunstgefühle. Ethische Gefühle machen aber dabei nicht alles aus. Selbst die Beschäftigung mit einer noch so trockenen Wissenschaft kann Befriedigung im Menschen hervorrufen. Wenn sich der Mensch aber genauer Rechenschaft von seinem Zustand gibt, wird er überlegen, was an wertvollen psychischen Inhalten überhaupt zu erreichen möglich ist. Dabei müsse er denn auf jene „höheren" Gefühle achten. Die Folge sei dann vielfach ein Unbefriedigtsein, woraus der Pessimismus entstehe, in dem mitsprechende Erzeugnisse der Musik und Dichtkunst ihren Ursprung haben. Hier setzt sich Verfasser mit Richard Wagner auseinander, dessen Auffassungen z. B. von der Baukunst er nicht teilen kann. Für die Überwindung des Pessimismus handle es sich um die gehörige Berücksichtigung der ästhetischen Eindrücke. Auch die Bedeutung der Religion kommt hier in Frage.

Da aber in ihr nur ein Streben nach einem jenseitigen Glück zur Geltung kommt, so ist darin nichts inhaltlich Bestimmtes. „Das Befriedigende, sich selbst genug Seiende auf der Welt muß in anschaulich gegebenen Inhalten gesucht werden", es kann nicht allein im Streben liegen. Die ästhetischen Eindrücke haben nicht nur Bedeutung in der Kunst allein, sondern sie bilden, wie Verfasser mit Recht sagt, einen wichtigen Bestandteil jedes Bewußtseins im gewöhnlichen Leben.

Verfasser behandelt in seinem tief angelegten von philosophischem Geist und gründlichem Studium zeugenden Hefte die Natur der ästhetischen Gefühle in ihrer Bedeutung für die innere Befriedigung des Menschen; er betrachtet in geistvoller Weise, welche Stellung die ästhetischen Eindrücke im Weltbilde haben. Wir sehen in der Tat, welchen wichtigen Anteil an der Befriedigung des Gemüts die ästhetischen Eindrücke haben, daß nicht, wie man wohl vielfach denkt, das Ethische hier im Vordergrund stehe. Es ist ein Büchlein, welches sich an den denkenden Leser richtet und ihm einen Einblick in eine Welt eröffnet, die ihn in psychologischer und in mancher anderen Beziehung interessieren muß.

Köslin. R. Jonas. †

Pestalozzi, Joh. Heinrich, Über Gesetzgebung und Kindermord. Wahrheiten und Träume, Nachforschungen und Bilder; 1783. Mit einer Einführung und Anmerkungen neu herausgegeben von Dr. Karl Wilker. Leipzig 1910. Johann Ambrosius Barth. X u. 274 S. brosch. 4 M., geb. 4,80 M.

Das Thema scheint etwas abseits zu liegen von dem Interesse des Erziehers, behandelt es doch eine Frage, die unmittelbar eher den Juristen als den Pädagogen angeht. Indessen das Wertvolle dieser Pestalozzischen Schrift liegt weniger in dem aufgestellten Problem an sich und den Vorschlägen zu seiner Lösung, als vielmehr in der Art und Weise seiner Erörterung, die durchaus pädagogischen Charakters ist. Sie wirft ein helles Licht auf den warmherzigen Kinder- und Menschenfreund, dessen erhabene Leitsterne bei seinem Erziehungswerk Liebe, Geduld und Vertrauen waren, verbunden mit einem edlen Streben nach vollendeter Gerechtigkeit, die sorgfältig und gewissenhaft alle dem Auge offenen und verborgenen Motive einer Schuld abwägt, bevor sie ihr Urteil spricht. Wir bewundern den feinen Psychologen, der hineinschaut bis in die tiefsten Tiefen der Seele und ihre zarten Schwingungen erklingen hört wie hell tönendes Geläut. Wir bewundern den Meister der Sprache, dem die Worte mit seltener Beredsamkeit aus dem Munde fließen, der packt, hinreißt, begeistert und sich hier und da in seiner Darstellung zu vollendeter künstlerischer Schöne emporschwingt. „Emporbildungen zu den edleren und höheren Gesinnungen" ist für ihn das Allheilmittel, das der Staat sich angelegen lassen sein sollte, der seine Bürger zu sittlicher Reinheit zu führen sich verpflichtet hält. Welche hohe Auffassung von der Bedeutung des Erzieherberufs liegt in dieser Mahnung! Alles in allem: ein Buch, das wohl wert ist, daß es Eingang finde in weiteren Kreisen unseres Volkes.

Nachzutragen wäre unter den auf S. V und VI genannten Biographien Pestalozzis das treffliche Werk von dem leider so früh verstorbenen Alfred Heubaum, das den 3. Band der von R. Lehmann herausgegebenen Sammlung: Die großen Erzieher, ihre Persönlichkeit und ihre Systeme, Berlin 1910, Reuther & Reichardt, bildet.

Franke, Friedrich, Herbart, J. F., Grundzüge seiner Lehre. Leipzig 1909. G. J. Göschensche Verlagshandlung. VIII u. 176 S. brosch. 1,50 M., geb. 2,00 M.

Der Streit der Meinungen über Herbart ist in den letzten Jahren wieder lebhafter geworden. Die Kritik aber ist dabei nicht immer den rechten Weg gegangen. Dem Zuge der Zeit entsprechend, hat man dem Bemühen, sich mit Herbart als Philosophen und Pädagogen auseinanderzusetzen, das Prinzip der Arbeitsteilung zugrunde gelegt. Man hat Einzelgebiete des Herbartschen Systems mit der Lupe des Spezialisten untersucht und dabei den Zusammenhang mit dem Ganzen, innerhalb dessen allein eine gerechte Würdigung der Teile, zumal bei einem Manne wie Herbart, denkbar ist, außer acht gelassen. Das Büchlein von Franke, der als einer der besten Herbartkenner der Gegenwart zu gelten hat, soll nun dem Zwecke dienen, in engem Rahmen einen rasch orientierenden Überblick über die Lehre Herbarts in ihrem organischen Zusammenhange zu bieten unter Beobachtung strengster Sachlichkeit, in möglichst unmittelbarer Anlehnung der Darstellung an Herbarts eigenes System und unter Vermeidung jeglicher Polemik. Der Verfasser hat mit seinem Büchlein die Herbart-Literatur um einen höchst wertvollen Beitrag bereichert.

Foltz, O., Gedanken des Pädagogen und Philosophen Herbart. Aus Herbarts sämtlichen Werken ausgewählt und zusammengestellt. Langensalza 1910. Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). kl. 8°. IV u. 162 S. 1,35 M.

Das geschmackvoll ausgestattete Bändchen bringt eine Sammlung charakteristischer Aussprüche Herbarts, die sowohl seiner Philosophie wie seiner Pädagogik entlehnt sind und nach des Verfassers Ansicht Anspruch auf allgemeine Gültigkeit und Anerkennung haben, ganz unabhängig von der persönlichen Stellungnahme zu dem Herbartschen System. Denn „Herbart hat allen etwas zu sagen, die zum Nachdenken über die höchsten Angelegenheiten des Lebens aufgelegt und befähigt sind". Besonders gern möchte der Herausgeber das Büchlein in den Händen der Zöglinge unserer Lehrer- und Lehrerinnenseminare sehen, und er denkt sich seine Verwendung am zweckmäßigsten neben einem Lehrbuche der Pädagogik. Daher sind die einzelnen Aussprüche, die mit genauer Quellenangabe versehen sind, fortlaufend numeriert. Die ganze Sammlung darf auch unter Berücksichtigung ihres weiteren Zweckes als eine vorzüglich gelungene Arbeit bezeichnet werden.

Zimmer, Hans, Führer durch die deutsche Herbartliteratur. Langensalza 1910. Julius Beltz. VI u. 188 S. brosch. 3,60 M., geb. 4,30 M.

Das Buch verfolgt eine doppelte Absicht. Es will einmal erkennen lassen, welche weitgehende Beachtung die wissenschaftliche Kritik in den letzten 70 Jahren Herbart hat zuteil werden lassen und so ein allgemeines prinzipielles Urteil über die Bedeutung seiner Persönlichkeit auch dem ermöglichen, der mit seinem Interesse bisher dem großen Pädagogen und Philosophen ferner gestanden hat. Das Buch will sodann aber ein Führer und Ratgeber allen denen sein, die sich von Berufs wegen oder aus besonderer Neigung mit Herbart eingehender zu beschäftigen veranlaßt sehen. Um die zweckmäßige Auswahl der Lektüre rasch zu ermöglichen, schließen sich

an die Zitierung der großen einzelnen Werke kurze Referate an, die den gründlichen Kenner der Herbartliteratur verraten. Die Gliederung des Inhalts ist ganz dazu angetan, den Überblick zu erleichtern. An die Besprechung der Einführungsschriften reihen sich die Ausgaben an, dann folgen die Werke biographischen Charakters, dann die, welche die Philosophie im allgemeinen, die Metaphysik, Psychologie, Ästhetik und Ethik und Religionsphilosophie erörtern. Den Schluß bildet die Pädagogik, die wieder nach sieben Gesichtspunkten geordnet ist. Auszusetzen habe ich an dem verdienstvollen Buche des Verfassers, daß er die gegnerischen Werke der Herbartschen Lehre grundsätzlich übergangen hat mit der Begründung, daß er lediglich zu Herbart hinführen wolle. Auch der gegnerische Standpunkt kann doch sehr wohl dazu angetan sein, das Interesse für eine Lehre zu erwecken und ihre Richtigkeit nur noch überzeugender darzutun. Und überdies würde das sonst so treffliche Buch auch bei wissenschaftlichen Arbeiten über Herbart ein noch willkommeneres Hilfsmittel sein, wenn es die Herbartliteratur ohne die erwähnte Einschränkung brächte.

Joh. Fr. Herbarts sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Herausgegeben von Karl Kehrbach und Otto Flügel; 15. Band, herausgeben von Otto Flügel. Langensalza 1909. Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 295 S. brosch. 5 M., eleg. geb. 6,50 M.

Der 15. Band der von Kehrbach begonnenen und seit dessen Tode im Jahre 1905 von Otto Flügel fortgesetzten Herausgabe der sämtlichen Werke Herbarts bringt den Schluß der Akten, die das Seminar für gelehrte und höhere Schulen in Königsberg betreffen. Sie gewähren uns auf Grund authentischen Materials einen Einblick in das Wesen und den Betrieb des Instituts, wie wir ihn noch nicht gehabt haben, und lassen erkennen, wie die Existenz der Anstalt mit der Persönlichkeit und dem System Herbarts untrennbar verknüpft war. Der übrige Inhalt des Bandes bringt alle Urkunden, die auf Herbart während seiner Königsberger und Göttinger Zeit bis zu seinem Tode Bezug haben. Sie werfen interessante Streiflichter auf seine Persönlichkeit, sein Wollen und Können, sein Dichten und Trachten. Welches Namens sich Herbart damals in der gelehrten Welt erfreute, davon legen ein beredtes Zeugnis die Anstrengungen ab, die die Göttinger Universität machte, um ihn für den durch Bouterwecks Tod freigewordenen Lehrstuhl zu gewinnen, damit „er durch Ansehen des Ruhmes und Gewandtheit des Geistes der Wissenschaftlichkeit überhaupt aufhelfe".

Elmshorn. Gustav Humpf.

Capitaine, W., Kirchengeschichte für die Mittelklassen höherer Lehranstalten. Cöln 1910. J. P. Bachem. VI u. 68 S. brosch. 0,70 M., geb. 0,80 M.

Als Vorstufe zum Lehrbuch der katholischen Religion für die oberen Klassen hat Capitaine eine Kirchengeschichte für die Mittelklassen erscheinen lassen. Sie enthält in 21 Charakterbildern die wichtigsten Persönlichkeiten und Entwicklungsphasen des innerkirchlichen Lebens. Sorgfältige Auswahl des Stoffes, interessante Gesichtspunkte der Auffassung und eine edle, stets versöhnliche Sprache kenn-

zeichnen des Verfassers Arbeit. Auf nebensächliche Abweichungen und vereinzelte Druckfehler hinzuweisen, erübrigt sich angesichts der Vorzüge, die das kleine Büchlein aufweist. Der Anhang enthält neben der üblichen Zeittafel eine kurze Darstellung des Kirchenjahres und der Baustile (die Erklärung der heiligen Messe und die christliche Tages- und Lebensordnung gehört in den Katechismus) sowie eine Auslese der schönsten Kirchenlieder in lateinischer und deutscher Sprache.

Die äußere Ausstattung in Druck und Papier ist trotz des niedrigen Preises eine gediegene; das Büchlein verdient auch in dieser Beziehung allseitigen Beifall.

Schrimm. Noryskiewicz.

Seiler, Friedrich, Die Entwicklung der deutschen Kultur im Spiegel des deutschen Lehnworts. Halle, Waisenhaus. I. Die Zeit bis zur Einführung des Christentums. 2. Aufl. 1905. XXV u. 118 S. 2,20 M. II. Von der Einführung des Christentums bis zum Beginn der neueren Zeit. 2. Aufl. 1907. XIX u. 263 S. 3,80 M. III. Das Lehnwort der neueren Zeit. Erster Abschnitt. 1910. XVI u. 430 S. 6 M., geb. 7,20 M.

„Die Kultureinflüsse, denen wir im Laufe der zwei Jahrtausende, auf die wir zurückblicken können, von andern Völkern her ausgesetzt gewesen sind, haben in unserer Sprache ihre deutlichen Niederschläge zurückgelassen, und wir können an der Hand der Lehnwörter unserer Sprache einen Einblick in die Reihenfolge und Art der ausländischen Einflüsse gewinnen, denen wir im Verlauf unserer Volksgeschichte ausgesetzt gewesen sind", so bezeichnet der Verf. näher den Leitgedanken seines Werkes und zugleich das Interesse, das nicht bloß Germanisten und Kulturhistoriker, sondern auch die weiteren Kreise aller wissenschaftlich Gebildeten an diesem Werke nehmen müssen. Letztere um so mehr, als Seiler es verstanden hat, bei gründlichster gelehrter Beherrschung des Stoffes doch die Gelehrsamkeit nie weiter hervortreten zu lassen, als es das Interesse allgemeineren Verständnisses erlaubt, und das Ganze in zusammenhängender, stets fesselnder Darstellung vorzutragen. Es ist ein auf der Höhe der neueren Sprachforschung stehendes populär-wissenschaftliches Werk im besten Sinne. Von besonderer Bedeutung ist es aber für die Lehrer an höheren Schulen, und zwar nicht bloß für die der sprachlich-historischen Fächer, des Deutschen, der Geschichte, der alten und neuen Sprachen, sondern auch für den Religionslehrer und die Vertreter der Naturwissenschaften. Es gibt kein Unterrichtsgebiet, das nicht durch gelegentliche kultur- und sprachhistorische Ausblicke in vorteilhaftester Weise belebt und befruchtet würde.

Im 1. Bändchen, das sich auf die ersten 7 Jahrhunderte unserer Zeitrechnung beschränkt, gibt Verf. zunächst einen Einblick in die wissenschaftlichen Grundlagen der Untersuchung, indem er auseinandersetzt, wie das Alter der Lehnwörter, je nach ihrer Teilnahme an der Lautverschiebung, zu bestimmen sei. Insbesondere für die ältere Zeit ist nicht das Vorkommen in der Literatur das Entscheidende, sondern der Lautbestand. So ist Pfirsich erst im 12. Jahrhundert belegt, muß aber wegen der Verschiebung des p von *persicum* bereits vor der ahd. Lautverschiebung eingedrungen sein, ebenso Pflanze von *planta* u. a. Diese Wörter geben also sichere Anhaltspunkte für die Zeit des Eindringens der

südlichen Garten- und Obstkultur; es ist das 5. Jahrhundert. Welche Erscheinungen der Lautverschiebung im einzelnen in Betracht kommen, wird umsichtig dargelegt. Für die n a c h der Lautverschiebung eingedrungenen Kulturwörter sind wir dagegen im wesentlichen auf ihr Vorkommen in der Literatur angewiesen, und dies gibt hier auch ein im ganzen richtiges Bild, da das literarische Schaffen immer umfangreicher wird und das Vorkommen der Wörter viel weniger dem Zufall unterliegt.

Die eigentliche Stoffbehandlung beginnt dann mit einem Blick auf die Wanderzeit der Germanen, die sie aus der russischen Steppe — der Verf. weiß natürlich sehr wohl, daß über die Urheimat sehr gestritten wird — in das Land zwischen Weichsel und Elbe führte. Aus ihr leitet er Wörter, wie Pfad, Silber, Pflug, Hanf, Lein, Schiff, Erbse, Rübe, Affe her, die nicht urgermanisch sind, aber auch keiner noch bekannten Sprache entlehnt sind. Auf den W e g der Wanderung lassen sich also aus der Sprache keine Schlüsse ziehen. Dann aber läßt sich deutlich die Berührung mit den Kelten feststellen, die so innig wurde, daß viele Kulturwörter noch vor der Lautverschiebung vermutlich von beiden gemeinsam gebildet wurden, wie Eid, Geisel, Wechsel, Furt u. v. a., die also nicht als Entlehnungen anzusprechen sind, während sich später die Kelten selbständig weiter entwickeln und dann den Nachbarn spenden, so das Eisen und damit die Bezeichnungen der Gerätschaften, wie Gabel, und staatlich-politische Bezeichnungen, wie vor allem A m t und R e i c h. Alle diese Entlehnungen sind aber gering gegenüber dem Einflusse der Römer von Beginn unserer Zeitrechnung an. Diesen betrachtet der Verf. nunmehr in drei großen Abschnitten: 1. Kriegswesen, Verwaltung und Handel, 2. Steinbau und Weinbau, 3. Landwirtschaft und Gewerbe. Eine vollständige Revolution des häuslichen und wirtschaftlichen Lebens der Nation, der Übergang vom Natur- zum Kulturvolke zieht an unserem geistigen Auge vorüber, bezeugt von den Lehnwörtern, deren Fülle auch den philologisch gebildeten Leser überrascht. Den Schluß des ersten Bandes bilden die ersten kirchlichen Entlehnungen: Kirche, Pfinztag (der 5. Tag), Samstag, Pfaffe, Teufel, Engel, Pfingsten, die sämtlich auf das Griechische und somit auf den Arianismus weisen, der sich von den Goten aus verbreitete. Durch sie werden die geschichtlichen Berichte in bedeutsamster Weise ergänzt, denn die unausrottbare Einbürgerung dieser Wörter, die sich auch unter dem Hochdruck der lateinischen Terminologie (*ecclesia*, *clericus*, *sabbatum*) behaupteten, wirft ein Licht auf die Bedeutung und Verbreitung des Arianismus unter den deutschen Stämmen. Aber auch Entlehnungen aus der lateinischen Kirchensprache sind schon vorhanden, wie Mönch, Pfarre, Pfründe, von denen letztere die erste Stufe der Lautverschiebung mitgemacht haben (p: pf), also schon um 600 angenommen sein müssen, ein Beweis, daß die christlichen Einflüsse bereits vor der eigentlichen Bekehrung der Deutschen mächtig waren.

Damit treten wir in die zweite große Kulturperiode ein, die, von der Einführung des Christentums in Deutschland bis zum Ausgange des Mittelalters reichend, zunächst ganz unter dem Einflusse der lateinischen Kirchensprache steht, eine Gelehrtensprache bildet, in den Klöstern die mächtigsten Förderer auch materieller Zivilisation besitzt, bis einerseits die Kreuzzüge und das Rittertum

Frankreich und den Orient, anderseits die kaiserliche Politik Italien zu schier unerschöpflichen Quellen neuer Kulturwerte und Kulturbegriffe machen. Dieser Periode ist der zweite Band gewidmet; näher auf den reichen und immer interessant vorgetragenen Inhalt einzugehen, ist hier unmöglich.

Der dritte Band gibt in den ersten drei Kapiteln mehr allgemeine und theoretische Erörterungen über die Einwirkung des Latein im Zeitalter der Reformation und des Humanismus (Kap. I), über lateinische und französische Elemente in der Wortbildung (Kap. II), z. B. Latinisierung französischer Laute (*luxe* — Luxus, *type* — Typus), entlehnte Suffixe (Tischlerei, Autorität, buchstabieren), Verbindung deutscher Suffixe mit fremden Wortbildungselementen (amerikanisch, stilistisch, reformatorisch), Pluralbildung auf s in Nieder- und Mitteldeutschland (Kinners, Jungens), und in Kap. III über den dem Französischen entnommenen Wortschatz und dessen Kulturbedeutung. Die folgenden vier großen Kapitel behandeln dann im Zusammenhange die Entlehnungen nach den großen Lebens- und Kulturgebieten, das häusliche Leben (Kap. IV), das wirtschaftliche (Kap. V), Literatur und Kunst (Kap. VI), Wissenschaft (Kap. VII) in allen ihren Beziehungen und Verzweigungen.

Die drei Bände des Werkes bieten schon äußerlich in ihrem Umfang ein Bild der drei großen Perioden, die es behandelt. Die viel ausgedehnteren Kulturbeziehungen der zweiten Periode mit ihren viel umfangreicheren Entlehnungen stellen sich in dem um die Hälfte stärkeren Buche dar, und die Verkehrsentwicklung der Neuzeit mit ihrer Hochflut von neuen Kulturwerten, die verwickelten und für die kräftige Entwicklung bodenständiger Kultur ungünstigen politischen Verhältnisse, die Wirkungen der Reformation, des Humanismus und der Buchgelehrsamkeit, das alles ließ den dritten Teil auf den fast vierfachen Umfang anschwellen. Der Verf. hat daher diesen Teil nur der Bequemlichkeit wegen und nur äußerlich in zwei Bände zerlegt, von denen der zweite noch aussteht. Es dürfte sich empfehlen, künftig den 1. und 2. zu einem Bande zu vereinigen, um drei Bände von ungefähr gleichem Umfange herzustellen.

Jedem einzelnen Bande ist ein Wörterverzeichnis beigegeben, jedem auch ein Verzeichnis der einschlägigen Literatur. Hoffentlich läßt sich der Verf. die Mühe nicht verdrießen, dem noch ausstehenden letzten Bande ein Gesamtverzeichnis der behandelten Wörter für das ganze Werk beizugeben.

Von besonderem Interesse wird Seilers Werk schließlich dadurch, daß er sich in seinen Vorreden in gründlichster Weise mit den Sprachreinigungsbestrebungen der Gegenwart auseinandersetzt.

Die Veranlassung gab ihm die Besprechung der ersten Auflage des ersten Bandes in der Zeitschrift des Deutschen Sprachvereins XVI (1901) von Karl Scheffler, einem Führer der Sprachreinigungsbestrebungen, der eben diese zur Geltung brachte. Seiler hat sich demgegenüber in den Vorreden zur 2. Aufl. des 1. und 2. Bandes und ebenso wieder in der zum 3. Bande, sowie an mehreren Stellen in diesem selbst (S. 109—115, 191—197, 336—338) ausführlich ausgesprochen. Er ist ein entschiedener Gegner der gewaltsamen Reinigung, wie sie unter dem Einflusse des Sprachvereins von den Behörden, besonders der Militär-, Eisenbahn- und Postbehörde, betrieben wird, erst recht natürlich Gegner der

z. T. puristischen Bestrebungen dieses Vereins selbst. Er erklärt sich zwar ganz einverstanden mit dem Kampf gegen die fremdländischen Ladenaufschriften, Annoncen u. dgl. (*robes et manteaux*), aber die Übernahme von Fremdwörtern mit dem Eindringen der sie bezeichnenden Gegenstände oder Ideen hält er für eine notwendige, nützliche und angenehme Bereicherung unserer Sprache, ja für ein Lebenselement, dessen Beseitigung einen gewaltsamen Eingriff der Buchgelehrten in die natürliche geschichtliche Entwicklung bedeutet und daher nur zu Geschmacklosigkeiten und Verleugnung des Sprachgeistes führen kann. Das Reinigungsgeschäft — und daß dieses eine gewisse Berechtigung hat, leugnet auch Seiler nicht — will er ausschließlich dem Sprachgeiste selbst überlassen, der von selbst in seinen literarischen Erzeugnissen das ihm Widerstrebende abstößt, das anpassungsfähige Fremde aber behält und allmählich sich einordnet.

Diese Anschauungen sind im Prinzip ganz gewiß richtig, und eine Fülle von Beispielen stützen sie. Man denke nur an die Sprachmengerei des 17. und 18. Jahrhunderts und die Beseitigung ihrer Auswüchse nicht durch die Sprachgesellschaften, sondern durch die Literatur. Aber ist es nicht auch eine berechtigte Regung des Sprachgeistes, wenn neben den Dichtern und sonst führenden Schriftstellern gebildete Männer darüber nachdenken, wie Fremdwörter, die noch nicht zu allgemein verständlichen Lehnwörtern geworden sind, durch deutsche Bildungen ersetzt werden können? Diese Versuche brauchen keineswegs immer den Charakter des Tintendeutsch zu tragen, sie können sehr wohl aus gesundem und schöpferischem Sprachgefühl hervorgegangen sein. Ich wüßte nicht, was sich gegen Bahnsteig, Abteil, Warenhaus, Kundgebung, Dienstunterricht, Geschäftsstelle, Ausschuß, Straßenbahn, Speisehaus, Trauerspiel u. v. a. einwenden ließe. Solche Verdeutschungen sind tatsächlich schon durchgedrungen und beweisen dadurch ihre Berechtigung, auch wenn sie von den Behörden oder vom Sprachverein ausgegangen sind. Allerdings sind es Zusammensetzungen, und es ist zweifellos wahr, daß wir neue Begriffe, insbesondere Verdeutschungen von Fremdwörtern meist nur durch Zusammensetzungen bilden können, die leicht schwerfällig oder geschmacklos klingen können und den eigentümlichen Vorstellungsinhalt des Fremdworts oft nicht treffen. Aber hier wird das Sprachgefühl ebenfalls seine Schuldigkeit tun. Es m u ß ja nicht um jeden Preis verdeutscht sein, und man wird ein Fremdwort gern behalten, das seinen nur ihm eigentümlichen Vorstellungsgehalt hat, z. B. Explosion, um dessen Verdeutschung sich der Sprachverein (s. Seiler II, Vorrede S. IV) vergeblich bemüht hat. Nur gegen die Wiedergabe von Fremdwörtern durch deutsche Komposita an sich ist nichts zu sagen, denn das ist nun einmal eine eigentümlich deutsche Art der Wortbildung im Gegensatz zu der französischen Umschreibung mit de. Die oben genannten Verdeutschungen sind genau so gut wie Haustür, Gartenhaus, Hofhund, Tischdecke, Schreibtisch usw., und die wird Seiler gewiß ausnehmen, wenn er I, S. XXIV, zum Kampfe gegen den Kompositionsunfug, „das Erbübel unserer Sprache", aufruft. Dieser Kampf dürfte vergeblich sein, denn er richtet sich gegen den Sprachgeist selbst. Schließlich spielt hierbei doch auch die Gewöhnung eine große Rolle. Warum z. B. das einfache „Offizierhaus" nicht allmählich ganz dieselbe Vorstellung auslösen sollte wie Offizier-Kasino, vermag ich nicht einzusehen.

Nennen doch z. B. studentische Korporationen ihr „Kasino" einfach ihr „Haus" und meinen damit ganz dasselbe. Nun gar den Spott der Ausländer über unsere „Wortungeheuer" oder ihre Klagen darüber, daß „in Deutschland immer alles anders heiße", ins Feld zu führen (Seiler I, S. X u. XIX), geht wirklich nicht an. Wir haben doch keine Veranlassung, unsere Sprache dem Bedürfnis der Ausländer anzupassen, wie Seiler I, S. XXIII, unten zu wünschen scheint, und deshalb eine ihrer wesentlichen Eigentümlichkeiten zu bekämpfen, eine Eigentümlichkeit, die wir mit keiner geringeren als der edlen griechischen Sprache teilen, der die Mannigfaltigkeit ihrer Zusammensetzungen (man denke nur an die mit φιλος, immer als ein besonderer Vorzug nachgerühmt ist. Niemand wird leugnen, daß geschmacklose und schwerfällige Zusammensetzungen vorhanden sind und besonders bei den Verdeutschungsbestrebungen auftreten, aber ihnen gegenüber wird der Sprachgeist seines Amtes ebenso walten wie gegenüber Fremdwörtern, die nicht anpassungsfähig sind. Da wird auch keine amtliche Vorschrift helfen. „Truppenstandort" oder bloß „Standort" für „Garnison" und „Unterkunft" für Quartier wird sich wahrscheinlich nie einbürgern, weil diese Wörter bereits volle Lehnwörter mit Bürgerrecht geworden sind. Auch der „Kraftwagen" oder „Selbstfahrer" wird das „Auto" vermutlich nicht verdrängen, wenn man auch Seilers Freude an dessen Abkürzungen und Ableitungen (I, S. XIX) Moppelchen, Autler, autlen nicht teilen wird. Dagegen haben „Flugzeug", „Flieger" zweifellos schon jetzt den Sieg über „Aeroplan" und „Aviatiker" davongetragen und damit die Reihe guter Verdeutschungen von Fremdwörtern, die vom Sprachverein und den unter seinem Einfluß stehenden Behörden ausgegangen sind, vermehrt; dafür gebührt ihnen Dank.

Noch einen andern Gesichtspunkt Seilers kann ich mir nicht zu eigen machen. Er findet, daß der Gebrauch von Fremdwörtern eine erfrischende Abwechslung in die Rede und einen sonoren Klang in das eintönige Grau unserer tonlosen e-Endungen bringe (S. XIII), findet daher auch Abwechslung zwischen gleichbedeutenden deutschen und fremden Wörtern sehr empfehlenswert. In seinem Sinne wäre es also, etwa „Terrain" und „Gelände", „Lisiere" und „Saum", „equipieren" und „ausstatten" gegebenenfalls abwechselnd zu gebrauchen, wie man Synonyme gebraucht, aber ist es wirklich berechtigt, fremde Worte, die die Muttersprache vollgültig ersetzt hat, für Liebhabereien zu erhalten? Mit dem sonoren Wohlklang hat es auch seine eigene Bewandtnis. Mag das hier und da richtig sein, wie besonders bei den militärischen Ausdrücken, aber „Expropriation", „Obstruktion", „Konstitution" u. v. a. sind doch wirklich keine ohrerfreuenden Bildungen. Führt Seiler diese auch nicht an, so kann er sie doch von seinem Standpunkte aus nicht ablehnen. Und endlich, wenn Fremdwörter verschwinden, die einst neue Kulturwerte bezeichneten, so wird dadurch noch lange nicht das Verständnis unserer eigenen Vergangenheit — dies ist ein weiterer Gesichtspunkt Seilers — gehemmt, denn für den Verkehr ist das gleichgültig, und der Gelehrte und höher Gebildete wird ja wohl die Fremdwörter der Vergangenheit verstehen, auch wenn sie nicht mehr zur Umgangssprache gehören. Als Wegweiser zum Verständnis der Vergangenheit können sie überdies bei ihren so eigenartigen Wandlungsprozessen nur in beschränktem Maße gelten. Man denke nur an das aus-

gestorbene Chaise und dessen Ersatz durch das schwerfällige und unschöne Equipage, das sich neben dem einfachen, jetzt wohl von Gebildeten allgemein gebrauchten „Wagen" wie gespreiztes Gigerltum ausnimmt und gar keine geschichtliche Bedeutung hat.

Zum Schluß noch eins. Seiler führt zugunsten der Fremdwörter auch an, daß z. B. die Engländer weit mehr Fremdwörter, nämlich den romanischen Einschlag, in ihrer Sprache haben, der mindestens die Hälfte des Wortschatzes ausmacht. Diese Parallele darf man, glaube ich, nicht ziehen, denn durch die romanische Eroberung Englands ist wirklich eine Mischsprache entstanden, die der Mischbevölkerung entspricht und von ihr einheitlich gestaltet ist. Der romanische Wortschatz des Englischen fällt ausnahmslos unter den Begriff des „Lehnworts", d. h. der vollständigen Einfügung in die Muttersprache derart, daß man den fremden Ursprung nicht mehr empfindet. Im Deutschen ist das anders. Eine ganz scharfe Grenze kann man allerdings zwischen Lehnwort und Fremdwort auch hier nicht ziehen, und manche Wörter sind auch in ihrer fremden Form tatsächlich schon Lehnwörter geworden, wie Interesse, Chaussee, Omnibus. Das beachten wohl die Sprachreiniger nicht immer. Aber der Kampf des Sprachvereins richtet sich im Grunde doch nur gegen die unnötigen, noch nicht allgemein heimisch gewordenen Fremdwörter, z. B. nicht gegen die internationalen wissenschaftlichen Termini, wenigstens grundsätzlich nicht. Karl Scheffler mißbilligt mit Seiler ausdrücklich Preisausschreiben für Übersetzung (oder besser Ersatz) unübersetzbarer Fremdwörter und betont nachdrücklich, daß nur gute und geschmackvolle Verdeutschungen Berechtigung haben. Er beklagt sich in seinen Erwiderungen (Zeitschrift 1905, No. 3, 1912, No. 3) mit Recht darüber, daß es nach Seilers Darstellung den Anschein habe, als betreibe der Verein „Fremdwörterhatz" um jeden Preis. Daß Übereifer und Geschmacklosigkeiten vorkommen, bestreitet er nicht, und gewiß wird er auch zugeben, daß Behörden mit dem „heilsamen Zwang" zur Anwendung von Verdeutschungen vorsichtig sein müssen. Die in Rede stehenden amtlichen Vorschriften sind ja im Grunde nur Versuche, Verdeutschungen auf ihre Lebensfähigkeit hin zu prüfen und werden eingebürgerte und bequeme Fremdwörter wie Garnison und Quartier nicht verdrängen. Man spanne also auch im Sprachverein den Bogen nicht zu straff und halte die Puristen in Schranken.

Einen Weg zur Verdeutschung des Lehngutes gibt übrigens auch Seiler an: man solle die Fremdwörter nur ausnahmslos deutsch schreiben, also wie Offizier, Militär, Scheck, auch Redaktör, Schossee, Basseng usw., aber das ist doch nur ein äußerlicher Notbehelf. Wir werden immer wirkliche Verdeutschungen, wo sie sich zwanglos bieten, also hier Schriftleiter, Becken — und warum nicht auch nach Goethe, Hermann und Dorothea I, „Dammweg", oder wie in Österreich „Straße"? — vorziehen.

Der Kern der Ansichten Seilers läßt sich in wenige Sätze zusammenfassen, mit denen er in der Vorrede zu II[2] gewisse in der Zeitschrift des Sprachvereins wiederkehrende Anschauungen wissenschaftlich bekämpft: Die Entlehnung sei ein durchaus volksmäßiger, natürlicher Vorgang, die Übersetzung dagegen habe etwas Buchmäßiges, Gelehrtes, Pädagogisches an sich, nicht umgekehrt, und von

nationaler Kraft oder Schwäche könne in dieser Frage nicht geredet werden — natürlich abgesehen von der Fremdwörtersucht der Halbbildung. Das ist ganz richtig, und er hat auch recht, wenn er aus dem Schweigen der Gegner folgert, daß sich nichts Erhebliches gegen diese Sätze sagen lasse, aber trotzdem braucht man daraus nicht zu folgern, daß es Pflicht sei, die Fremdwörter möglichst zu erhalten. Seiler hat nur eine wissenschaftliche Erklärung des Eindringens der Fremdwörter gegeben und dargelegt, daß Stärke und Schwäche des Nationalgefühls mit ihnen an sich nichts zu tun habe. Aber der Versuch, sie allmählich durch gute Verdeutschungen zu ersetzen, ist davon offenbar ganz unabhängig; wenn dieses Bestreben im Volke erwacht und Erfolg hat, so hat es auch seine volle Berechtigung. Dafür eben tritt der Sprachverein ein. Scheffler hätte daher in der Besprechung des 3. Bandes eine Widerlegung der genannten Ausführungen nicht damit ablehnen sollen, daß eine Verständigung doch nicht möglich sei, sondern damit, daß diese Widerlegung unnötig sei, weil die Sprachreinigungsbestrebungen — mag man in ihnen Betätigung des Nationalgefühls sehen oder nicht — ihre geschichtliche Berechtigung unabhängig davon haben. Seine Ausführungen behalten also selbst bei Anerkennung der Auffassung Seilers vom Wesen des Fremdworts ihre volle Bedeutung, und wer sich mit der Frage beschäftigt, darf sie nicht ungelesen lassen.

Aber diese ganze Auseinandersetzung geht ja bei diesem Werke nur nebenher; die Vortrefflichkeit der Arbeit selbst erkennt auch Scheffler in vollem Umfange und rückhaltlos an. Und so sei dem Verfasser zum Schluß aufrichtigster Dank ausgesprochen für seine gediegene und in so anmutiger Form belehrende Gabe. Dem Schlußband kann man nur mit freudiger Erwartung entgegensehen.

Berlin. Gotthold Boetticher.

Lillge, F., Komposition und poetische Technik der Διομήδους ἀριστεία. (Ein Beitrag zum Verständnis des homerischen Stils.) Gotha 1911. Fr. A. Perthes. 116 S. 2 M.

Die Abhandlung, ein unveränderter Abdruck aus einem Jahresbericht (1911) des neuen Gymnasiums zu Bremen, berührt, wie der Verfasser selbst betont, die eigentliche homerische Frage nur wenig. Die Stellung des fünften Buches im Gesamtepos (wie Lillge sich ausdrückt S. 2) wird überhaupt nicht erörtert, ebensowenig, was die Überschrift Ἀριστεία eigentlich will. Solche Fragen darf man meines Erachtens nicht aus den Augen lassen, wenn man wie der Verfasser Buch E als geschlossene Einheit faßt und behandelt. Er bleibt bezüglich der Herkunft der alten Überschriften bei Wilamowitz stehen, der annimmt, daß diese aus alexandrinischer Zeit und zwar von Zenodot herstammen. Lillge schließt daraus auf ihre Sachgemäßheit, da ja die Alexandriner dem Dichter noch so viel näher standen als wir. Nun wohl; aber kann man daraus wirklich auch folgern, daß E ein einheitliches Kunstwerk sei? Und wenn man das folgert, müßte man, überzeugt auch von des Gesamtepos Einheit und Einheitlichkeit wie der Verfasser, nicht zunächst nach dem dichterischen Zweck (oder den Zwecken) der ganzen Dichtung fragen? und dann erst nach der Stellung und Bedeutung des fünften Gesanges

innerhalb des Ganzen? Wie kann man einen Teil eines Ganzen als geschlossenes Kunstwerk ansprechen, wie kann man untersuchen, was für eine Art Kunstwerk es ist, bevor man nicht Natur und Zweck des Ganzen und das Verhältnis der Teile und besonders dieses Teils zu ihm festgestellt hat? Z. B. ist die Ilias Tatsachenerzählung? Ist sie Heldenpreis? verschiedener oder eines einzigen Helden Preis? Wo ist hier die Einheit in der Vielheit und besonders, wie ist mit dieser Einheit, mit diesem oder jenem Ziel der ganzen Dichtung eine Aristie des Diomedes an dieser Stelle und in dieser Breite zu vereinen? Es ist noch nicht lange her, daß man das fünfte Buch als „Eindichtung" (das Wort ist so fürchterlich wie der Begriff) ansah. Diese Hypothese setzt voraus, daß das E eine inhaltlich und formell gegen seine Umgebung sich abhebende geschlossene Einheit sei, die man eben deshalb leicht ausscheiden könne. Daran glaubt Lillge so wenig wie ich; aber wohin gerät nun die Möglichkeit, das E als ein Kunstwerk für sich allein zu betrachten?

Man wird bei unbefangener Überlegung und Untersuchung finden, daß vieles in E notwendiger Bestandteil dessen ist, was ich den Gesamtrahmen der Dichtung nenne (stelle ich mir doch das Verhältnis der Teile (der Szenen) zum Ganzen ganz anders vor als Lillge; vgl. meine Ilias bes. S. 319 ff.), aber man wird fragen dürfen, warum die Handlung gerade so, gerade durch Diomedes fortgeführt wird. Innerhalb des auch in E allerorts erkennbaren Gesamtrahmens bilden sich zahlreiche Szenen, welche ihn zwar zur Voraussetzung haben, auf ihn sich beziehen, auch immer wieder zu ihm zurückkehren, aber doch selbständigen Wert gewinnen. Hier (bei den Einzelszenen) taucht denn auch die Frage nach den Quellen auf; aber es ist eine *petitio principii*, wenn man für eine bunte Szenenreihe, die nur unter einer Überschrift zusammengefaßt worden ist, eben um dieser Überschrift willen e i n e Quelle erschließt — eine Diomedesquelle, wie man vor Lillge getan und wie er selber tut. (Anders in meiner Ilias; vgl. Stellenregister zu E.)

Für diesen lautet die Eingangsfrage: Was ist des Diomedes Aristie? Schlachtschilderung oder Heldenpreis? „Heldenpreis", antwortet er, „Preis des Diomedes" und entwirft dann eine bewundernde Schilderung der Tektonik dieses den Diomedes preisenden Kunstwerks (zwei Höhepunkte, bestehend in Kämpfen des Diomedes gegen Götter mit je zwei Vorstufen und zwei Ausblicken, die dann wieder in Unterstufen (Teilvorgänge) zerlegt werden). Hier wird von Auf- und Abstiegen, von Steigerungen, von Symmetrie, „die aber nicht schematisch ist" und derlei gehandelt, sodaß man überrascht ist, wenn es in Teil II bei der Prüfung der Herkunft des Stoffes heißt (S. 70): Bei der Darlegung der Komposition des E war von der F i k t i o n ausgegangen worden, als ob der Dichter den Stoff des Gesanges frei aus sich herausgestaltet habe. Das hat er trotz seiner Tektonik, die in ihrer hohen Wertschätzung der Symmetrie, in der Strenge des Aufbaus „an den geometrischen Stil der Vasenmalerei erinnert" (S. 45), nicht getan und zwar hat er eine Vorlage benutzt, die in einfachem, volkstümlichem Geiste die Kämpfe des Diomedes mit Aphrodite, Apollo und Ares erzählte. Ihr Inhalt läßt sich noch wiedergewinnen . . . . (S. 68). Die kritische Analyse in diesem zweiten Kapitel verhält sich zu der schulmäßigen Verhimmelung im ersten wie Wasser zu Feuer. Verbunden werden dann die Ergebnisse beider in dem Satze, daß die Komposition (d. h. das Aneinandersetzen der Teile) des g a n z e n Gesanges E jedoch dem

Dichter zuzutrauen sei. Wichtige Stücke desselben, die Pandarosszene, die olympischen Szenen u. a. seien sogar seine eigenen Erfindungen.

Die im ersten Abschnitt erweckte Vorstellung von einer glänzenden dichterischen Leistung des Dichters von E sinkt dann noch weiter durch die Betrachtung seiner „Stilmittel" im dritten. Es werden geprüft die schmückenden Beiwörter, die Gleichnisse, die Monologe, Dialoge, Schlachtschilderungen, in III B aber auch „die allgemeinen Gesetze, welche die volkstümliche Erzählungskunst beherrschen" (nach Lillge in lapidarer Form aufgestellt von dem Dänen Axel Olrik, Ztschr. f. d. A. 1909, S. 1 ff.), als da sind „Eingangsgesetz" und „Gesetz des Abschlusses", Gesetz der Wiederholung und der szenischen Zweiheit, des Gegensatzes, der Zwillinge, das Gesetz vom Topp- und Achtergewicht, der Einsträngigkeit usw.

Das Endergebnis ist: 1. dem E zugrunde liegt ein Märchen vom „starken Hans", 2. das Märchen wurde Sage, der starke Hans wurde Diomedes, 3. aus der Sage wurde improvisierter Heldengesang, 4. Gesang berufsmäßiger Sänger, 5. die Sänger traten in den Dienst des Adels; der Heldengesang wurde aristokratisch, nachdem er bereits vorher Rezitation geworden war (auf dieser Stufe stand die alte Diomedesdichtung, die Vorlage für das E). 6. der Schöpfer unseres E erweiterte diese Vorlage, gestaltete sie um und stellte sie in einen neuen Zusammenhang, sodaß sie ein Bestandteil eines umfänglichen Leseepos, der Ilias, wurde. Dieses Leseepos ist schon nicht mehr recht aristokratisch, die Hochachtung vor dem Adel ist im Schwinden; bald wird (7.) das bürgerliche Epos, die Odyssee, entstehen.

Also die Ilias ist ein Leseepos und das den Diomedes preisende Kunstwerk E ein Bestandteil desselben — das ist alles, was der Verfasser über das Verhältnis des Teils zum Ganzen weiß. Und unangerührt bleibt das eigentliche Problem: wie kommt eine solche Dichtung, ein solcher Heldenpreis des Diomedes (wofür Lillge das E hält) in die Ilias? Oder ist die Ilias nichts als eine bunte Sammlung von epischem Lesestoff? Und für das dramatische Pathos, das die ganze Ilias durchrauscht, das nicht blos Rezitation, sondern überall μίμησις in Geste und Ton verlangt, laute und leidenschaftliche μίμησις von der ersten Szene an, wo der Dichter sich nach einem möglichst kurzen orientierenden Proömium sofort mit Leidenschaft mitten in die Dinge stürzt, (vgl. meine Ilias S. 343) bis zu dem so mißverstandenen Schlußvers, (nach welchem man eine Fortsetzung ἦλθε δ' Ἀμαζών für möglich gehalten hat und noch möglich hält), hat Lillge gar kein Gefühl. — Wie sollen wir Homer lesen? Daß diese Frage für das Gymnasium längst dringend geworden ist, das lehren solche Abhandlungen immer wieder aufs Neue; leider kann man nicht behaupten, daß sie O. Jäger (Homer und Horaz im Gymnasialunterricht) gelöst habe. —

Stürmer, F., Exegetische Beiträge zur Odyssee. Buch I. Paderborn 1911. Ferd. Schöningh. 120 S. 2 M.

Der Verfasser gehört zu den Leuten, deren philologisches Bemühen charakterisiert wird durch den Brauch, sich in ein ausschließliches Verhältnis zu dem Schriftsteller hineinzudenken, dem sie ihre Tätigkeit geweiht haben ('Unser Dichter, unser Held, unser Homer') und die sich nun für berechtigt und verpflichtet halten, Andersurteilende, denen sie nicht einmal an die Schuhsohlen reichen, ohne

Ausnahme gar apodiktisch und anmaßlich abzukanzeln. Mit solchen Leuten ist nun einmal nicht zu diskutieren. Grundsätzlich deckt Stürmer „seinen" Dichter gegen alle „Vorwürfe", gegen allen „Tadel", gegen alle Nichtswürdigkeiten der „negativen" Kritik. Wenn er so von negativer Kritik spricht, will er damit nicht etwa auch das Vorhandensein einer positiven Kritik anerkennen — bewahre! alle wissenschaftliche Homerkritik von Aristarch bis auf unsere Tage ist ihrem Wesen nach negativ. Positiv ist nur das, was der Verfasser und seinesgleichen an Homer ausüben — was sie bescheiden und loyal „Exegese" zu nennen belieben.

Daß die Homerkritik viel Spreu enthält, vielleicht mehr Spreu als Weizen, kann unbedenklich zugegeben werden — es ist wirklich nicht mehr nötig, Düntzer zu widerlegen —; aber Stürmer fegt wahllos den Weizen fort wie die Spreu. Es fehlt ihm offenbar jede kritische Ader, jedes Unterscheidungsvermögen — es trifft auf ihn uneingeschränkt das Urteil zu, welches ich (die Ilias und ihre Quellen S. 8) über diese Art der Homerbehandlung gefällt habe, daß sie mehr mit Sentiments fechte als mit Gründen, daß sie der Aufzeigung von Anstößen mit starker Betonung der Bewunderung des (naiven und genialen, „unseres") Dichters entgegenzutreten pflege, daß Überhebung und Unwissenschaftlichkeit ihr Kennzeichen sei.

Wie man übrigens eine Exegese des 1. Buches in Angriff nehmen kann, ohne vorher seine Stellung zu dem Ganzen, zu gewissen grundsätzlichen Fragen festzulegen und zu begründen, ist mir unerfindlich. Wie will man auch nur gelegentlich des allerersten Verses die Frage der Nichtnennung des Namens des Odysseus beurteilen, ohne das Problem des Verhältnisses der Odyssee zu älterer Odysseusdichtung zu behandeln? Entweder ist Odysseus zum πολύτροπος ἀνήρ, ὃς μάλα πολλὰ πλάγχθη erst durch den Dichter der Odyssee (wie ich glaube) geworden — dann ist die Nichtnennung doch wohl eine Ungeschicklichkeit, oder er war, wie Stürmer hier, wo es ihm paßt, einmal mit der „negativen" Kritik annimmt, es bereits in älterer Literatur. Wenn wir nun gleich schon im allerersten Verse einen so starken Einfluß älterer Poesie auf unseren Text zugeben, wie sollte man nicht allerorten auf Ähnliches verdacht sein müssen! Somit führt ein solcher Verteidigungsversuch geradewegs in die Schlingen der — Gott sei bei uns! — negativen Kritik! Den Verfasser freilich schützt vor völligem Verderben seine glückliche Ahnungslosigkeit gegenüber der Tragweite solcher Fragen und Antworten.

Nach dem Vorwort ist das Buch vor allem für Gymnasiallehrer und für Studenten der klassischen Philologie bestimmt. Für diesen Zweck ist es ganz ungeeignet und ganz unzulänglich.

Emden. Dietrich Mülder.

Thiergen, Oscar, Methodik des neuphilologischen Unterrichts. Zweite Auflage mit 4 Abbildungen im Texte. Leipzig und Berlin 1910. B. G. Teubner. VII u. 159 S. geh. 3 M., geb. 3,60 M.

Das Buch, „neben der klassischen Didaktik und Methodik Münchs eine praktische Pädagogik" (Engwer), ist in der ersten Auflage (1903) von der Kritik sehr beifällig aufgenommen worden. Es bezweckte in erster Linie die Ausführung der Bestimmungen der neuen Lehrpläne vom Jahre 1901 und eine vermittelnde Methode

zu sein, die die Vorzüge der grammatischen und der Reformmethode vereint, ihre Schwächen aber zu vermeiden sucht. Münch bekundet in dem Vorwort der dritten Auflage der „Didaktik" seine große Wertschätzung der Thiergenschen Arbeit und greift gerne in vielen seiner Kapitel auf sie zurück. Die vorliegende Auflage ist etwas weniger umfangreich (159 S. gegen 183). Die Art und Weise, wie Thiergen die Lehrmethoden charakterisiert und den Lehrgang in den einzelnen Disziplinen darlegt, fordert zum Nachdenken, meist auch zur Nachahmung auf. Wir erkennen den erfahrenen Praktiker, der durch seine fast ein Menschenalter umspannende Wirksamkeit an den verschiedenen Schulgattungen Sachsens und durch den Verkehr mit hervorragenden Fachgenossen reiche Erfahrung und tiefes Verständnis für alle möglichen Fragen gewonnen hat. Der Rahmen der Schrift (4 Kapitel: Vorbereitung des Neuphilologen auf seinen Beruf, seine Arbeit, Lehrmethoden und Lehrgang) ist derselbe geblieben; gekürzt wurden die Erörterungen über Auslandsreisen, erweitert die Kapitel Transskription und Phonetik. Selbstverständlich haben die Ausführungsbestimmungen des Preußischen Kultusministeriums zu dem Erlasse von 1908 über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens Beachtung gefunden. — Dieser kurze Hinweis auf das wegen einer Fülle von gesunden und treffenden Anschauungen bemerkenswerte und sich durch guten Druck auszeichnende Buch möge hier genügen. Es wird nach des Verfassers Wunsch dem Anfänger ein Wegweiser sein in dem Labyrinthe methodischer Fragen, das bei seinem Amtsantritt vor ihm liegt.

Pariselle, Eugène, L. Herrig: La France littéraire. Édition abrégée. Morceaux choisis des grands écrivains français du XVII^e^ au XX^e^ siècle. Brunswick 1910. George Westermann. 8°. IV u. 369 S. geb. 3,50 M.

Dem häufig geäußerten Wunsche nach einer gekürzten, allen neuesten Anforderungen genügenden Ausgabe des alten Herrig-Burguy-Tendering, der in seiner 47. Auflage in der Monatschrift IV, 562 angezeigt wurde, hat Pariselle zu unserer Freude entsprochen. Den von der Kritik gegen die alte Sammlung erhobenen Einwänden hat er verständig Rechnung getragen und hat, wie es von einem so feinen Kenner der französischen Literatur und erfahrenen Pädagogen wohl zu erwarten war, seine Aufgabe mit Geschick gelöst. Die neue Anthologie dürfte lebensfähig sein. Von dem ehemaligen Riesenband finden wir nur den Namen und die großen Umrisse wieder; die 708 Seiten Text sind auf 280, der Kommentar von 122 auf 90 Seiten zusammengezogen. Einverstanden sind wir mit den in der Préface angedeuteten Grundsätzen, welche Auswahl der Autoren und Umfang der Fragmente bestimmen. Maßgebend waren charakteristische Eigenart nach Form und Inhalt; Kürzungen geschahen oft aus didaktischen Rücksichten. Unerklärlich bleiben uns nur die Gründe für die Beibehaltung der Bruchstücke aus den klassischen Dramen, die im Unterricht als Ganzes zu behandeln und obendrein in billigen Sonderausgaben zu haben sind. Hier wäre mancher Raum für andere lesenswerte Stoffe gewesen. Anders liegt der Fall bei dem Monolog des Figaro und der bekannten Nasenszene im Cyrano de Bergerac. Mehr von diesen Stücken in der Klasse zu lesen, verbietet die der Lektüre des Dramas knapp zubemessene Zeit. Den größten Veränderungen bezüglich des Stoffes wurde das 19. Jahrhundert unterworfen,

und das ist der Hauptvorzug der neuen Chrestomathie. Vor allem läßt Pariselle mit wenigen Ausnahmen die für die Schule wertvollen Prosaiker (fast 30 Namen), von denen die meisten früher schmerzlich vermißt wurden, jetzt zu Worte kommen. Die Auswahl ist recht ansprechend. Für die Lyrik wird man jedoch am besten wieder zu einer der neuen vorzüglichen Anthologien greifen, die durch die ganze Oberstufe den Schüler begleiten. Zeitgemäß dünkt uns der Abdruck von Sully-Prudhommes „Les Aéronautes". Weiser Beschränkung befleißigt sich auch der in französischer Sprache abgefaßte Kommentar, der in ästhetisch-kritischer Beziehung dem Lehrer freien Spielraum gewährt. Er bringt nur eine kurze für das Verständnis der Stelle notwendige orientierende Angabe, geschichtliche und geographische Notizen und umschreibt in Fällen, wo die Wörterbücher vielleicht in Stich lassen, veraltete oder volkstümliche Formen. Einzelne Erscheinungen sollten aber den Primanern vertraut sein. Nicht immer wird auch bei den französischen Erklärungen eines Begriffs das Wörterbuch unentbehrlich für den Schüler (z. B. 202, 54 *claie = treillis servant à passer le sable*). Als Ersatz für eine selbständige französische Literaturgeschichte, von der Pariselle wegen des Umfangs der Sammlung absah, hat er sich auf eine chronologische Aneinanderreihung der Autoren beschränkt und den Anmerkungen knappe biographische Einleitungen vorausgeschickt, die er zum großen Teil seiner *Histoire sommaire de la littérature française* (bei Freytag-Tempsky) entnahm. Systematische Anordnung der Autoren nach Gruppen wäre zum besseren Verständnis der Tendenzen einer Epoche, einer Gattung, eines einzelnen Schriftstellers viel zweckentsprechender gewesen. Auf diese Weise ließe sich an der Sammlung, wenn auch in beschränktem Maße, Literaturgeschichte betreiben. Durch 16 sehr gut gelungene Abbildungen von berühmten Bauwerken (hauptsächlich aus Paris) und Landschaften, deren die Texte Erwähnung tun, sowie durch 1 Karte und Skizze zu Thiers, *la bataille des Pyramides*, einen Plan von Paris und eine farbige Karte (*la France politique*) kommt auch die Anschauung zu ihrem Recht. Die inhaltlich so vielseitig ausgestaltete und, wie wir sahen, ganz neue, aber unter der alten Flagge segelnde Chrestomathie liegt in einem geschmackvollen und handlichen Bande vor. Der Herausgeber denkt ihn sich als ein Lektürebuch für Anstalten, an denen dem Studium der französischen Sprache und Literatur nur wenige Stunden zur Verfügung stehen; er verdient nach allem einen nicht so eng begrenzten Leserkreis.

Düsseldorf. W. Bohnhardt.

Montgomery, Marshall, Types of Standard Spoken English and its Chief Local Variants. Straßburg 1910. Karl Trübner. 8°. 80 S. 2 M.

Das zu tieferen Studien anregende Buch enthält vierundzwanzig phonetische Umschriften aus dem 2. Teil der von Max Foerster neu bearbeiteten 'British Classical Authors'. Obwohl es in erster Linie für Studierende bestimmt (und auch aus den praktischen neuenglischen Seminarübungen an der Gießener Universität hervorgegangen) ist, sei es doch auch in dieser Monatschrift allen Fachgenossen warm empfohlen, die das Lesen phonetischer Texte auch im späteren Leben noch für eine nicht ganz unnütze Beschäftigung halten, oder die sich einmal wieder in das Studium englischer Dialektkunde versenken möchten, wenn ihnen die Gelegenheit

dazu an Ort und Stelle — wie leider meistens! — nicht geboten ist. Und wer in der glücklichen Lage ist, den Herrig-Foerster in den Händen seiner Schüler zu wissen, wird auch für die eigentlichen Zwecke des Unterrichts reichen Nutzen aus diesen Texten ziehen können. Sie gliedern sich in drei Hauptgruppen, von denen die erste die sorgfältig kunstvolle, akademische Aussprache des Redners und Deklamators (*Elaborate Pronunciation*), die zweite die normalen Lautbilder der Sprache der Gebildeten (*Normal Pronunciation*), die dritte die schnelle, familiäre und zwanglose Sprache des Alltagslebens (in der z. B. die unbetonten Silben eine allgemeine Neigung zu dem kurzen schwachen ə zeigen) darstellt. Diese dritte Gruppe enthält zunächst Umschreibungen in mustergültigem (*standard*) Englisch, sodann ein Stück aus Kingleys 'Charity' in neun verschiedenen Dialekten, mit Zusammenstellungen der wichtigsten Kennzeichen. Die Umschrift lehnt sich — sehr zweckmäßig — eng an die des Grieb-Schroerschen Wörterbuchs an. Natürlich mußten, da es sich sehr oft um feinere Unterscheidungen in Lautschattierung und Betonung handelt, besondere Zeichen gefunden werden, die solche ermöglichen. Ob deren Wahl immer glücklich gewesen ist, läßt sich hier nicht erörtern; aber es sei doch bemerkt, daß es sehr schwer ist, zu einer Einigung über diese Einzelheiten zu gelangen, die übrigens für die Schule ziemlich belanglos sein dürften. Selbstverständlich darf uns das treffliche Büchlein nicht verführen, auch in den englischen Schulunterricht die '*Rapid Pronunciation*' eindringen zu lassen; denn: '*The English language sounds much better when properly pronounced; and foreigners are very apt to make mistakes in using contractions*' (The English Scholar).

Crefeld. Alfred Rohs.

Lorenz, Hans, Einführung in die Elemente der höheren Mathematik und Mechanik. Für den Schulgebrauch und zum Selbstunterricht. 126 Figuren. Berlin und München 1910. R. Oldenbourg. 8°. IV u. 176 S. geb. 2,40 M.

Der Verfasser, Professor an der Technischen Hochschule zu Danzig, stellt hohe Anforderungen an die Primaner, wenn er meint, daß sie den reichen Stoff, den das Buch bietet, bewältigen könnten. Er führt den Leser, indem er Punkt, Gerade und Ebene im Raume, sowie krumme Oberflächen (Ellipsoide, Hyperboloide, Paraboloide, Zylinder- und Schraubenflächen) und Raumkurven behandelt, recht weit in die analytische Geometrie des Raumes ein; ebenso erscheint das Kapitel über Mechanik für den Durchschnittsprimaner selbst an Realanstalten zu reichhaltig. Hat an einer Anstalt eine Trennung der Prima in eine sprachlich-historische und mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung stattgefunden, dann mag die letztere tiefer in die Geheimnisse der höheren Mathematik und Mechanik eindringen; dann hat man es aber auch mit Schülern zu tun, die ein besonderes Interesse und eine besondere Befähigung für diese Wissenschaften mitbringen und mit ihrem Hunger nach neuem Wissensstoff auch größere Schwierigkeiten überwinden werden.

Das Buch eignet sich danach weniger für die höheren Lehranstalten als vielmehr für den angehenden Studenten. Dieser findet neben trefflichen Erläuterungen, welche die einzelnen Kapitel der analytischen Geometrie, der Differential- und Integralrechnung sowie der analytischen Mechanik einleiten, eine Fülle von Übungs-

stoff, dessen Durcharbeitung die theoretischen Kenntnisse sichern und befestigen wird. Hierbei geht der Verfasser vielfach eigene Wege; er führt z. B. frühzeitig Polarkoordinaten ein und entwickelt mit deren Hilfe auf einfachste Weise die Differentialquotienten der trigonometrischen Funktionen; er leitet, indem er einen Kreiskegel durch eine Ebene schneidet, die allgemeine Kegelschnittsgleichung ab und findet nachher die besonderen Eigenschaften der einzelnen Kegelschnitte. Überflüssig erscheint die sogenannte elementare Ableitung der Gleichung einer Kreistangente, da ja später mit Hilfe der Differentialquotienten die Tangenten beliebiger Kurven bestimmt werden. Überhaupt wäre zu erwägen, ob nicht zweckmäßig das Kapitel über Differential- und Integralrechnung demjenigen über analytische Geometrie voranzustellen wäre.

In der Mechanik werden die Begriffe Geschwindigkeit und Beschleunigung als Differentialquotienten entwickelt und darauf die Kapitel über Zentralbewegung, über Kraft und Masse, über Kräftepaare und statische Momente, über die Bewegung starrer Körper und über die Arbeit behandelt.

Der endliche Zuwachs Δx und Δy findet sich in den Ableitungen an keiner Stelle; so kommt es, daß in den Figuren die unendlich kleinen Differentiale dx und dy stets als endliche Größen auftreten müssen. Im übrigen sind Druck und Ausstattung des Buches nur zu loben; Druckfehler sind nicht gefunden worden. Das Buch kann allen Interessenten warm empfohlen werden.

Bendt, Franz, Grundzüge der Differential- und Integralrechnung. Vierte, verbesserte Auflage mit 39 in den Text gedruckten Abbildungen. Leipzig 1910. J. J. Weber. XVI u. 267 S. 3 M. (Aus der Sammlung von Webers illustrierten Handbüchern.)

Der Verfasser wendet sich in der Vorrede an „Leser, die die Mathematik nur als Mittel für ihren besonderen Zweck betreiben; er meint daher auf strenge Beweisführung verzichten zu dürfen. Er rechnet und hofft nicht auf die Gunst der Mathematiker; er ist befriedigt, wenn es ihm gelingt, seinen Lesern in kurzer Zeit das Studium der Schriften zu ermöglichen, in denen die höhere Mathematik verwendet wird".

Man sollte nun meinen, daß ein Buch, welches in vierter und verbesserter Auflage erscheint, weniger Anhaltspunkte zu berechtigter Kritik bieten müßte als das vorliegende. Die Gunst der Mathematiker wird es allerdings nicht erringen; denn es enthält Falsches, Unklares, Unkorrektes in Fülle. Im folgenden mögen einige Fälle herausgegriffen werden:

Wenn es heißt (S. 27): „$\lim_{x=0} \frac{\sin x}{x} = 1$; denn die Figur läßt erkennen, daß im Augenblick des Verschwindens für $x = 0$ auch $\sin x = 0$ wird," so müßte aus dem gleichen Grunde jeder Differentialquotient $= 1$ sein, da sein Zähler und Nenner gleichzeitig zu 0 werden; d. h. die ganze Grundlage der Differentialrechnung wäre hinfällig.

Falsch ist (S. 84), daß der Ausdruck $\frac{f(x_1)}{\varphi(x_1)}$ übergeht in $\frac{\frac{1}{f(x_1)}}{\frac{1}{\varphi(x_1)}}$; es müßte vielmehr heißen $\frac{\frac{1}{\varphi(x_1)}}{\frac{1}{f(x_1)}}$.

In Figur 5 hat die Kurve in E eine Spitze; die Tangente in diesem Punkte steht zur Abszissenachse senkrecht. Denkt man sich die Kurve nur ein wenig gedreht, so ändert sich die Lage des Maximums bei A und des Minimums bei B; dagegen bleibt die Spitze E ein höchster Punkt; die Tangente in diesem Punkte steht jedoch nicht mehr senkrecht. Damit fällt auch die Schlußfolgerung, daß ein extremer Punkt an der Stelle liegt, wo der erste Differentialquotient gleich 0 oder ∞ ist.

Falsch ist es ferner, wenn (S. 78) in dem Ausdruck für $f^n(x)$ und nachher $f^n(0)$ der Exponent (n—1) beim Faktor (—1) fehlt, und wenn (S. 83) als erstes Glied der rechten Seite der Quotient $\frac{f(x_0)}{\varphi(x_0)}$ genannt wird.

Unklar ist (S. 4) die Gleichung, welche die Beziehungen zwischen den Binomialkoeffizienten der n ten und (n + 1) ten Potenz eines Binoms ausdrücken soll. Sie wird dem ungeschulten Leser auch trotz der folgenden Erläuterungen nicht verständlicher, und sie läßt sich so leicht ausdrücken in der Form: $\binom{n+1}{x} = \binom{n}{x} + \binom{n}{x-1}$.

Das beigefügte Beispiel enthält die unkorrekte Ausdrucksweise „der 3. Koeffizient von $(a+b)^5$ ist gleich dem 2. und 3. Koeffizienten von $(a+b)^{4}$", anstatt zu sagen „gleich der Summe aus . . . .".

Ein krasses Beispiel von Unklarheit ist die — sonst so einfache — Ableitung der Tangentengleichung (S. 102). Hier ist die Rede von den „Koordinaten einer Tangente"; hier wird die Gleichung $y = ax + m$, worin y und x die Koordinaten des Berührungspunktes, also bestimmte, sein sollen, differentiiert. Dies Differentiieren ist überflüssig; es muß vielmehr aus der Gleichung der Kurve, deren Tangente bestimmt werden soll, der Differentialquotient abgeleitet und dieser dann als Richtungskonstante in die Tangentengleichung eingesetzt werden, wie es auf S. 31 vorbereitet war und wie es auch im nachfolgenden Beispiel von der Parabel gemacht worden ist.

Unverständlich ist ferner § 92, welcher von der Bildung der Differentialquotienten impliziter Funktionen handelt. Hier sind anfangs u und v Funktionen von x; dann wird plötzlich als spezieller Fall $u = x$ und $v = y$ gesetzt, und aus diesem speziellen Falle sollen sich wieder allgemeine Regeln ergeben! Warum wird nicht von vornherein x und y benutzt? Die Größen u und v sind überflüssig und bringen nur Unklarheit. Das Resultat konnte übrigens direkt aus dem totalen Differential auf S. 131 entnommen werden.

Unkorrekt ist die Figur 16, worin in Übereinstimmung mit dem Texte $QQ_1 = QQ_2$ gemacht werden muß; unkorrekt ist (S. 113) das Weglassen der höheren Potenzen in Gleichung 6; unkorrekt ist es (S. 120), von der Entfernung einer Linie von einer Achse zu sprechen und (S. 201) Δ s als Sehne zu bezeichnen.

Zu tadeln sind außerdem mancherlei Nachlässigkeiten in der Darstellung und unschöne Ausdrücke. Es heißt z. B. S. 48: „Der Differentialquotient eines Bruches ist gleich dem Nenner mal dem Differentialquotienten des Zählers, vermindert um den Zähler mal dem Differentialquotienten des Nenners; die Differenz dividiert durch das Quadrat des Nenners."

Ferner vergleiche man das Satzgebilde (S. 60): „Differentiiert, d. h. bilden

wir das Differential", und S. 97: „Diese Ausdrücke müssen entgegengesetzte Vorzeichen haben, d a ß ein Maximum oder Minimum eintreten kann," und S. 146, letzte Zeile: „ergibt gleich."

Aus dem Vorstehenden ist wohl ersichtlich, daß das Buch vor den Augen des Mathematikers — wie der Verfasser nach der Vorrede bereits zu vermuten scheint — nur schlecht bestehen kann, und daß der ungeübte Leser es nur mit größter Vorsicht gebrauchen sollte. Anzuerkennen ist die Fülle des gebotenen Materials; es werden alle wichtigen Rechnungsmethoden der Differential- und Integralrechnung mitgeteilt; auch die Differentialgleichungen werden behandelt. Umfangreiche Formeltafeln erleichtern die Benutzung des Buches.

Handel, Otto, Einführung in die Differential- und Integralrechnung. Zum Gebrauch an höheren Lehranstalten. 64 Figuren. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. IV u. 116 S. 2 M.

Auf Erfahrungen fußend, die vom Verfasser selbst im Primaunterricht gemacht wurden, will das Büchlein zur weiteren Klärung der Frage, inwieweit die Infinitesimalrechnung in den Schulunterricht eingeführt werden könne, beitragen und für dahin gehende Versuche einen Anhalt bieten.

Das Buch kann für solche Versuche nur empfohlen werden. Ein erfahrener Pädagoge spricht aus ihm, der es versteht, auch schwierige Ableitungen in voller Klarheit darzulegen. Ein Vorzug des Buches ist neben der Fülle des Stoffes die Kürze und Knappheit des Ausdrucks, die dennoch strenge Beweisführung liefert und nichts Wesentliches vermissen läßt. Ein Schüler, der unter Anleitung eines tüchtigen Lehrers das Büchlein durcharbeitet, erwirbt damit ein sicheres Fundament, auf dem er weiterbauen kann, und ein Rüstzeug, mit dem er manche Aufgaben des praktischen Lebens zu lösen vermag. Wer ein sicheres Verständnis des mathematischen Pensums der mittleren Klassen mitbringt, wer mit Potenzen und Wurzeln und mit dem Lösen von Gleichungen völlig vertraut ist, der kann bereits in O II den Begriff des Differentialquotienten erfassen und in I von dessen vielseitigen Anwendungen Gebrauch machen.

Im ersten Kapitel des Buches wird eine Zusammenstellung des auf früheren Klassenstufen gebotenen Lehrstoffs über den Funktionsbegriff und die graphische Darstellung der Funktionsgleichungen gegeben. Es schließt sich eine elementare Bestimmung von größten und kleinsten Werten, sowie eine Betrachtung von Grenzwerten und deren Anwendung zur Flächen- und Raumberechnung an. So bietet dieses Kapitel eine treffliche Einleitung in die Differential- und Integralrechnung.

Nachdem dann der Begriff des Differentialquotienten auf geometrischem Wege gefunden ist, werden die Regeln des Differentiierens der verschiedenartigsten Funktionen entwickelt und die Resultate zur Lösung von Aufgaben aus der Geometrie und Physik benutzt. Maxima und Minima, Kurventangente und Kurvennormale, Geschwindigkeit und Beschleunigung, der Krümmungskreis, die unbestimmte Form $\frac{0}{0}$ und selbst die Differentiation unentwickelter Funktionen werden behandelt.

Es folgt ein Kapitel über die unendlichen Reihen. Die Konvergenzbedingungen werden festgestellt, der binomische Lehrsatz wird mit Hilfe der höheren Differentialquotienten zunächst für positive ganze, dann für beliebige Exponenten entwickelt. Aus der Mac Laurinschen Formel ergeben sich die Reihen für e^x, sin x und cos x. Die logarithmische Reihe wird gefunden mit Hilfe des Satzes, daß zwei Funktionen gleich sind, wenn ihre Differentialquotienten gleich sind.

Die Integralrechnung, welche als Umkehrung der Differentialrechnung entwickelt wird, bringt Anwendungen auf Quadratur und Kubatur, auf Rektifikation und Komplanation; auch einige Aufgaben aus der Mechanik werden behandelt.

Eine Reihe von Aufgaben, die den theoretischen Erörterungen beigegeben sind, erleichtert das Verständnis; außerdem findet sich auf den letzten 24 Seiten eine große Zahl von nicht durchgerechneten Aufgaben als willkommener Übungsstoff.

Für eine zweite Auflage möge auf einige Druckfehler aufmerksam gemacht werden: In Figur 19 ist h zu lang geraten; in Figur 22 fehlt die Gerade $y''' = 2$; auf Seite 18 muß es heißen: $v = 2r\pi . \frac{r^2}{2} \ldots$; auf Seite 20, 5. Beispiel: $y_1 = 2x_1^2 - 5$; auf Seite 29, 5. Beispiel: $f^1(x_1 + \delta) = +3\delta . (\delta + 2)$; auf Seite 48: Die Krümmung eines Kreises ist um so stärker, je k l e i n e r der Radius; auf Seite 90: $\lim_{x_1 = x} \frac{M_1 - M}{x_1 - x} = \lim_{x_1 = x} \frac{(y_1 + y) . \pi . BB_1}{x_1 - x}$.

Alles in allem: Das Buch ist ein vorzügliches Hilfsmittel für den Unterricht und für die Wiederholung. Der Wunsch des Verfassers, „es möge einigen Nutzen stiften und sich manchen Freund erwerben", wird hoffentlich in Erfüllung gehen.

Gronau i. W. H e i n r i c h S t e c k e l b e r g.

353

I. Abhandlungen.

Die griechische Mathematik.

Der Gedanke einer Behandlung der griechischen Mathematik auf dem Gymnasium ist in der letzten Zeit mehrfach aufgetaucht. Ich will nur auf zwei Schriften hinweisen, die ihn energisch vertreten: den Vortrag von Alois Riehl „Humanistische Ziele des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtes“ (Berlin 1909) und das kleine Buch von Max Schmidt „Realistische Stoffe im humanistischen Unterricht“ (2. Auflage Leipzig 1910). Diese Schriften zeigen schon in ihrem Titel, von welchen verschiedenen Seiten aus man an die Frage herantreten kann. Entweder handelt es sich nämlich um die humanistische Ergänzung des mathematischen Unterrichts durch ein Eingehen auf die antiken Quellen oder um die Förderung des realistischen Interesses im altsprachlichen Unterricht und die Hervorhebung der Bedeutung, welche die mathematischen und naturwissenschaftlichen Schriften der Griechen für das volle Verständnis der antiken Kultur besitzen.

Das entscheidende Moment scheint mir aber damit noch nicht getroffen. Dieses ist meiner Meinung nach die Überbrückung der Kluft, die sich innerhalb des Gymnasialunterrichts zwischen den humanistischen und den realistischen Fächern auftut. Alle beanspruchen für sich die volle Anteilnahme des Schülers, ohne zu bedenken, daß sie damit eine Vielseitigkeit des Interesses fordern, die an das Übermenschliche streift. Das alte Sturmsche Gymnasium besaß gerade in seiner Einseitigkeit den gewaltigen Vorzug, daß es die Ausbildung der unsrigen gegenüber viel einheitlicher und geschlossener ließ. Der eine Zielpunkt, die Erziehung der literata pietas, lenkte den ganzen Unterricht und dieser zerfiel nicht wie bei uns in eine Anzahl untereinander zusammenhangloser Lehrfächer. Die Schüler wurden nicht von Stunde zu Stunde einem anderen Spezialisten ausgehändigt, der nicht bloß einen neuen Gegenstand behandelt, sondern auch eine neue Arbeitsart und Gedankenrichtung verlangt, vielmehr vereinigte jeder Lehrer in sich die Gesamtheit alles Wissens, das dem Schüler übermittelt werden sollte.

Die Vielgestaltigkeit des modernen Unterrichts gegenüber dem alten Bildungsideal hat man nicht so lebhaft empfunden, solange noch der Gedanke der formalen Schulung allen Fächern eine gewisse innere Einheitlichkeit gab. Je mehr aber die sachliche Durchdringung der einzelnen Lehrstoffe in den Vordergrund rückt, um

so mehr erkennen wir, daß abgesehen von aller Verschiedenartigkeit des Gegenstandes drei völlig verschiedene Prinzipien nach Berücksichtigung verlangen: der reale Gehalt, die geschichtliche Entwicklung und der sprachliche Ausdruck.

Diesen drei Prinzipien entspricht allerdings auch im großen und ganzen die Einteilung der Wissenschaften. Wir werden in den realistischen Fächern das erste Prinzip, in der Geschichte das zweite und in dem Sprachunterricht das dritte Prinzip vertreten finden. Es ist aber selten ein Mensch für die drei Seiten der menschlichen Geistestätigkeit gleich aufnahmefähig, und sein Interesse wird sich naturgemäß den Wissenszweigen zuwenden, in denen die seiner Veranlagung zusagende Auffassungsweise zum Durchbruch kommt. Wenn wir daher in allen Fächern jeden Schüler fesseln wollen, so müssen wir suchen, in allen die drei Prinzipien in gleicher Weise zur Geltung zu bringen, denn so wird bei aller stofflichen Verschiedenheit eine Gleichartigkeit des methodischen Gehaltes gewährleistet, die den Schüler den ganzen Unterricht als etwas Homogenes und Geschlossenes empfinden läßt. Er wird wohl immer noch dem einen oder anderen Fache ein größeres Interesse entgegenbringen, es wird aber jedes Lehrfach auf irgendeine Weise seine Teilnahme zu erwecken wissen. Er braucht nicht immer von einer Stunde zur anderen ein neues Register der geistigen Tätigkeit aufzuziehen, es schließen sich ihm vielmehr alle Fächer zu dem erschöpfenden Ausdruck der menschlichen Kultur zusammen.

Was ich hier geschildert habe, ist aber eine bloße Utopie, und jeder besonnene Schulmann wird es auch so empfinden. In der Wirklichkeit ist die geistige Richtung der einzelnen Lehrer selbst derart verschieden, daß sie auch beim besten Willen nicht imstande sind, die drei Prinzipien in gleicher Weise zur Geltung zu bringen. Das würde vielmehr eine Allgemeinheit der Begabung und eine Höhe der Auffassung voraussetzen, die nur einzelne besonders begnadete Menschen besitzen können. Vielmehr drängen wenigstens vorläufig alle Fächer auf die Betonung ihrer spezifischen Besonderheit.

Zunächst hat sich in dem Sprachunterricht immer ein großes Widerstreben gezeigt, neben dem sprachlichen Ausdruck auch auf den sachlichen Gehalt einzugehen. Dies zeigt sich schon in der Auswahl der Lesestoffe, die fast ausschließlich aus der schönen Literatur gewählt werden, also keine besonderen Sachkenntnisse voraussetzen. Nur geschichtliche Darstellungen sind hiervon ausgenommen, sie zeigen aber auch, wenigstens bei den Griechen und Römern, eine große Verwandtschaft mit der schönen Literatur. Was mag nun der Grund dieser bei näherem Zusehen doch einigermaßen befremdenden Tatsache sein? Zunächst werden wir an die ästhetische Grundstimmung des ganzen modernen Humanismus denken: der Zweck der klassischen Bildung ist die Durchtränkung des Schülers mit der Schönheit der antiken Kultur. Sodann kommen sicher aber auch äußere Momente in Frage: alle realistischen Stoffe bringen besondere Fachausdrücke mit sich, deren Erlernen als eine unnütze Belastung des Unterrichtes empfunden wird. Ferner ergibt sich die Notwendigkeit von sachlichen Erklärungen, die viel Zeit kosten und den Unterricht von seinem eigentlichen Ziel ablenken. Diese sachlichen Erklärungen können zudem ziemlich wertlos erscheinen, weil sie sich

auf einen überwundenen Kulturstandpunkt beziehen, während das in den Dichtungen lebende Ewigmenschliche von aller Zeit unabhängig ist.

Gegenüber dem ersten der vier hier angeführten Gründe erhebt sich die unabweisbare Forderung, der humanistischen Bildung ihre Bedeutung auch den Ansprüchen der Gegenwart gegenüber zu sichern, damit sie nicht durch die immer mächtiger anstürmende äußere Kultur hinweggeschwemmt werde. Diesen Gedanken hat besonders Paul Cauer (Palaestra vitae. Das Altertum als Quelle praktischer Geistesbildung, 2. Auflage Berlin 1907) zur Geltung gebracht.

Die übrigen Gründe sind allerdings nicht ebenso einfach zu widerlegen. Wir können zunächst nur sagen: Wenn die sachliche Belehrung auch für die Gegenwart ihren Wert besitzen soll, so müssen wir eben nach solchen Gebieten greifen, auf dem die Alten zu Resultaten von bleibendem Wert gelangt sind. Dies ist aber auf keinem Gebiete mehr der Fall als auf dem der Mathematik. Ein großer Teil des heutigen mathematischen Schulpensums ist so gut wie unmittelbar den griechischen Quellenschriften entnommen. In England sind bis in unsere Zeit hinein die Elemente des Euklid das Schullehrbuch für die Geometrie geblieben. Hier fällt auch die Schwierigkeit der Fachausdrücke weg, denn die griechischen Ausdrücke sind den unsrigen aufs engste verwandt, ja diese sind überhaupt nur aus jenen richtig zu verstehen.

Damit ist aber ein Einwand noch immer nicht beseitigt, der Einwand nämlich, daß wir den Sprachunterricht nicht für andere Zwecke, wie hier für die mathematische Belehrung, nutzbar machen können und dürfen. Schon die Beschaffung geeigneter Lehrkräfte, die in genügender Weise philologische und mathematische Bildung vereinen, dürfte erhebliche Schwierigkeiten verursachen. Man ist deswegen von vornherein auf solche Abschnitte aus griechischen Mathematikern beschränkt, bei denen die sachliche Erklärung keinerlei Schwierigkeit verursacht, außerdem kann es sich aber auch nur um einzelne Stichproben handeln, denn sonst würde der griechische Unterricht in ungebührlicher Weise aufgehalten und belastet. Solche Stichproben scheinen mir aber wirklich von großem Nutzen zu sein. Wir besitzen sie in dem vorhandenen Material für die Schullektüre bereits in genügender Menge. So gibt Wilamowitz-Möllendorff in seinem Griechischen Lesebuch Abschnitte aus Euklid und Archimedes; Max Schmidt hat in seine Realistische Chrestomathie mathematische Stücke von Euklid, Ptolemäus, Nikomachus, Diophant, Eratosthenes, mit Einleitungen, Anmerkungen und Figuren versehen, aufgenommen. Durch solche kurze Abschnitte, die nicht viel Zeit erfordern und eine angenehme Abwechslung bieten, wird dem Schüler zur lebendigen Anschauung gebracht, daß die Begriffsbildung und Denkweise der modernen Mathematik durchaus eine Schöpfung des griechischen Geistes ist und daß wir überhaupt in dem klassischen Altertum nicht den Moderstaub vergangener Jahrhunderte, sondern die Grundlage unserer eigenen Kultur zu suchen und zu verehren haben. Solche Stichproben bilden aber auch in rein sprachlicher Hinsicht eine wünschenswerte Ergänzung. Die Griechen haben den Ausdruck in ihren mathematischen Schriften mit der größten Sorgfalt behandelt, diese Schriften sind wahre Muster des wissen-

schaftlichen Stils. Max Schmidt sagt von der Sprache Euklids: „Sie ist rein, klar und schlicht. Man dürfte kaum eine Wendung oder ein Wort treffen, wie sie nicht die klassische Prosa auch gebrauchen würde. Die bewußte Verbannung aller synonymen Vokabeln, wie aller synonymen Bedeutungen, ist ein Meisterwerk."

Proben mathematischer Darstellung kommen nun auch schon durch die Lektüre des Platon in den griechischen Schulunterricht hinein und man wird vielleicht geneigt sein, diese Proben für genügend zu halten. Insbesondere wird man an die Stelle im Menon denken, wo Sokrates dem ganz ungebildeten Diener den einfachsten Fall des pythagoreischen Lehrsatzes klarmacht. Diese Stelle ist auch von Wilamowitz-Möllendorff ebenso wie von den Professores Afrani (im 13. Bändchen ihres Florilegium graecum) aufgenommen worden. Es kommen aber noch andere Stellen in Betracht, so die Ableitung der regulären Körper im Timäus, ferner die Stelle im Theätet, wo die Scheidung der rationalen und irrationalen Zahlen ausgesprochen ist, die Definition der geraden Linie im Parmenides u. a. m. Doch sind diese Stellen keineswegs besonders leicht verständlich.*) Sie datieren aus einer Zeit, in der die definitive Terminologie der griechischen Mathematik noch nicht ausgebildet war, und sie setzen der Erklärung erhebliche Schwierigkeiten entgegen. Deswegen sind, wie ich glaube, gerade um dem Schüler das richtige Verständnis dieser Stellen zu vermitteln, ein paar Proben der endgültigen Darstellungsform mathematischer Dinge in griechischer Sprache wohl am Platze. Man handelt damit sicher im Sinne des Philosophen, der von seinen Schülern gefordert hat: ἀγεωμέτρητος μηδεὶς εἰσίτω μοι τὴν στεγήν, wer zu mir ins Haus kommt, soll etwas von Geometrie verstehen.

Ich bin vielleicht persönlich befangen, wenn ich diese Worte nicht bloß auf die platonische Akademie, sondern auf die griechische Bildung überhaupt beziehen möchte. Was später der Unterricht in der lateinischen Sprache, das war für die Griechen der Unterricht in der Mathematik. Die Griechen holten ihre Bildung nicht aus dem Studium fremder Zungen und Literaturen, sie schöpften sie aus den Wissenschaften, die sie selbst mit dem Ausdruck μαθήματα bezeichneten und die der pythagoreischen Schule ihre Entstehung verdanken. Sie werden durch die später schulmäßig eingeführte Teilung in Zahlenlehre, Raumlehre, Sternlehre und Tonlehre gut charakterisiert. So nennt Sokrates im Theätet, als er den Bereich der allgemeinen Bildung umspannen will, Geometrie, Astronomie, Harmonie und Proportionenlehre.

Was der griechischen Mathematik ihren unvergänglichen Wert gibt, das ist neben der zielbewußten Klarheit des Denkens auch das sichere ästhetische Gefühl, das sie trägt. Die griechische Geometrie ist ein ebensolches Kunstwerk wie die griechische Plastik und die griechische Poesie. Hier wie dort ist die freiwillige Beschränkung des Gegenstandes und der Darstellungsmittel, um in den so gesteckten Grenzen das Vollkommenste zu leisten, das bezeichnende Merkmal. Eine

*) Über die mathematischen Stellen in Platons Schriften handelten: Joh. Wolfg. Müller, Kommentar über zwei dunkle mathematische Stellen im Platon, Nürnberg 1797, Blass, De Platone Mathematico, Bonn 1861, Rothlauf, Die Mathematik zu Platons Zeit und seine Beziehungen zu ihr, München 1878.

spätere Zeit konnte vielleicht etwas Besseres schaffen, aber sie hätte dasselbe nie besser machen können. Die Bedeutung der griechischen Mathematik liegt keineswegs allein im sachlichen Inhalt, sondern auch in der Form der Darstellung. Die Schöpfung der mathematischen Sprache bedeutete die Schöpfung einer wissenschaftlichen Sprache überhaupt. Die mathematische Darstellung verwendet nur einen geringen Wortschatz, aber sie verlangt die größte Schärfe in dem Ausdruck der Gedanken und in der Bloßlegung ihrer logischen Verknüpfung. An diese zugleich sprachliche und logische Schulung hat Platon neben der Vorbereitung auf die Erkenntnis der ewigen Seinsformen vielleicht auch gedacht, als er die Notwendigkeit einer geometrischen Vorbildung betonte.

Es sollen, wie ich noch einmal wiederholen möchte, die im Original gelesenen Stichproben aus den mathematischen Schriften der Griechen nur den griechischen Unterricht vervollständigen, nicht aber nebenbei auch die Übermittlung mathematischer Kenntnisse bezwecken. Sie sollen nur die Brücke schlagen zwischen dem mathematischen und dem griechischen Unterricht und den Schüler vor dem verhängnisvollen Irrtum bewahren, daß nicht auch wissenschaftliche Darstellungen zu den ästhetisch wertvollen Literaturdenkmälern gehören können. Für einen solchen Zweck sollten sich, wenn man auf die Lektüre des Homer annähernd 500 Stunden verwendet, doch gewiß etwa 5 Stunden wohl erübrigen lassen! Wie wichtig das ist, kann jeder Hochschullehrer ermessen, der einmal die beklagenswerte Interesselosigkeit der Studierenden realistischer Fächer für den sprachlichen Ausdruck, ja selbst für die orthographische Richtigkeit zu beobachten Gelegenheit hatte.

Soll aber mit ein paar im Original gelesenen Stichproben das Eingehen auf die griechische Mathematik erschöpft sein? Und wenn nicht, wie soll sie weiter zur Geltung gebracht werden? Zunächst wäre an die Benutzung guter Übersetzungen zu denken. Hierbei lassen sich aber gewisse Bedenken nicht unterdrücken. Man wird zunächst sagen, daß die Auswahl des mathematischen Lehrstoffes durch rein sachliche Gründe bestimmt werden muß und sonach die Schriften der griechischen Mathematiker nur insofern Berücksichtigung finden können, als sie in diese Umgrenzung hineinpassen. Aber auch dann werden sie mehr eine Belastung als eine Erleichterung des mathematischen Unterrichtes bilden, denn der Schüler muß sich an eine ihm ungewohnte Darstellungsweise gewöhnen; manches ist in zu großer Weitschweifigkeit dargestellt, an anderen Stellen wieder bleiben klaffende Lücken, die der Lehrer ausfüllen muß, um den Unterricht einigermaßen den modernen Forderungen anzupassen. Viele Gebiete, die für die Gegenwart unentbehrlich sind, könnten so überhaupt nicht berührt werden, anderes, was man sonst auslassen würde, muß mitgenommen werden, damit der Zusammenhang nicht verloren geht. Deshalb ist wohl die Empfehlung einzelner Schriften als Privatlektüre und vielleicht gelegentlich einmal die Durchnahme einer besonders wichtigen Schrift in der Klasse, wenn sie für billigen Preis zu haben sein sollte, alles, woran man im besten Falle denken kann. Eine solche gelegentliche Anregung ist aber sicher nicht alles, was die griechische Mathematik für das humanistische Gymnasium leisten kann. Was man erreichen will, ist eine Durchtränkung des ganzen Unterrichtes mit humanistischem Geiste. Da dieses Ziel, wie wir ge-

sehen haben, beim mathematischen Unterricht weder durch die Lektüre der griechischen Originale noch durch die Benutzung von Übersetzungen zu erreichen ist, so bleibt nichts anderes übrig als die Lösung der Aufgabe in jedem Fall der Persönlichkeit des Lehrers anheim zu geben. Der Lehrer muß eben verstehen, beim Durchnehmen des vorgeschriebenen Lehrstoffes dessen Zusammenhang mit der griechischen Bildung richtig hervorzuheben und dem Schüler deutlich zur Anschauung zu bringen. Ein solches Eingehen auf die historische Entwicklung der vorgetragenen Lehrsätze muß man meines Erachtens vom mathematischen Unterricht auf dem humanistischen Gymnasium unbedingt verlangen. Wenn z. B. der pythagoreische Lehrsatz durchgenommen wird, so ist es nicht genug, die alte dumme Anekdote von der Hekatombe, die Pythagoras den Göttern nach Entdeckung seines Lehrsatzes opferte und dem Abscheu, den seit dieser Zeit alle Ochsen vor dem Lehrsatze haben, wieder aufzuwärmen. Man kann verlangen, daß der Lehrer auf die wirkliche Geschichte des „Magister Matheseos", die gewiß interessant genug ist, sein Aufkommen bei den Ägyptern, seine Ausbildung bei den Griechen und seine anschauliche Durchdringung bei den Indern, etwas eingehe. Ich entsinne mich aber aus meiner Schulzeit, daß ich höchst überrascht war, vor einer Aufgabensammlung, die wir neu bekamen (Wöckel), den Titel „Geometrie der Alten" zu sehen. Daß die Geometrie, die wir lernten, von den Griechen stammte, war uns nie gesagt worden.

Es handelt sich hierbei nicht bloß um eine äußere Rücksichtnahme gegen den historischen Geist, der in dem Schüler durch den humanistischen Unterricht erweckt werden soll. Die Elementarmathematik hat auch in sich sehr dadurch gelitten, daß sie sich von Lehrbuch zu Lehrbuch fortpflanzte, aber wenige sich die Mühe gaben, bis zu den Quellen hinaufzusteigen. Wenn wir das nun aber von den Mathematiklehrern eines humanistischen Gymnasiums fordern, so werden uns diese sicher den Einwand machen: wir armen Mathematiklehrer haben sowieso Mühe genug, in der uns zur Verfügung stehenden Stundenzahl das vorgeschriebene Lehrziel zu erreichen. Wir sind froh, wenn die Schüler die einzelnen Beweise, Konstruktionen und Rechnungsarten gehörig begriffen haben, und haben wahrlich keine Zeit, ihnen noch viel von der historischen Entwicklung dieser Kenntnisse zu erzählen.

Es ist eben die Frage, was der mathematische Unterricht überhaupt bezweckt, ob er in den Vorübungen für ein späteres mathematisches Studium seine Aufgabe erblicken will oder ob nicht eher die Klarlegung der mathematischen Begriffe in ihrem allgemeinen Kulturzusammenhang die Hauptsache bilden soll. Von dem letzten Standpunkt aus liegt, was den Unterricht selbst betrifft, in dem Eingehen auf die historische Entwicklung keine Erschwerung, sondern eine Erleichterung. Wenn wir sagen, was die Mathematik für die Griechen bedeutet hat, so legen wir auch dar, was sie für uns bedeuten kann. Es muß dabei noch besonders beachtet werden, daß die rasch ansteigende Entwicklung der modernen Mathematik im 17. und 18. Jahrhundert zunächst ein Zurückweichen von der Klarheit und Exaktheit der griechischen Mathematik bedeutet hat. In demselben Maße, wie die Fülle der mathematischen Erkenntnisse sich häufte, wurde man gleichgültiger gegen die scharfe Präzisierung der Begriffe und die logische Durcharbeitung der

Beweise. Euler ist dafür ein redendes Beispiel. Aber diese Mathematik ist es gerade, die unseren Schulunterricht beherrscht. Wie man daher in der geometrischen Forschung an der Hand des Euklid sich in jüngster Zeit zu der Exaktheit der Griechen zurückgefunden hat, allerdings um nun auch über Euklid wesentlich hinauszugehen, so sollte man ebenfalls für den Schulunterricht die Muster exakt mathematischer Darstellung, die uns die Griechen hinterlassen haben, zu verwerten suchen.

Um auch auf das rein Persönliche zu sprechen zu kommen, möchte ich sagen, daß, wenn man zunächst die Forderung eines Eingehens auf die mathematische Forschungsarbeit der Griechen als eine Belastung des Lehrers empfindet, sie andererseits auch als eine Förderung und Erquickung des in der mühevollen Lehrarbeit sonst Versinkenden angesehen werden kann. Der junge Lehrer, der von der Hochschule kommt, ist mit wissenschaftlichen Idealen angefüllt und sieht häufig nicht ohne innere Kämpfe die tätige Anteilnahme an der wissenschaftlichen Forschungsarbeit unter dem Andrängen der täglichen Pflichten in sich absterben. Da glaube ich nun, daß ihn nichts mehr in seinem Berufe erheben kann als die wissenschaftliche Vertiefung und Durchdringung des Unterrichtsstoffes selbst, die er in dessen quellenmäßiger Durchforschung findet. So wird er auch an diesem elementaren Stoffe die Würde und Höhe empfinden, die er zunächst nur den Gegenständen seiner Universitätsvorlesungen zuzuschreiben geneigt ist. Der Betrieb unserer Universitäten ist ja nur zu sehr geeignet, das Vorurteil festzusetzen, daß die wissenschaftliche Würde im Gegenstand und nicht in der Art der Behandlung zu suchen ist.

Um für den Geist, der die griechische Mathematik durchzieht, und die Fäden, die sie mit der Gegenwart verknüpfen, das richtige Verständnis zu gewinnen, scheinen mir die Bücher von Zeuthen (Geschichte der Mathematik im Altertum und Mittelalter, Kopenhagen 1896, und Die Lehre von den Kegelschnitten im Altertum, Kopenhagen 1886) vorzüglich geeignet. Ich kann ihnen das etwas ältere, geistvolle Buch von Hermann Hankel (Zur Geschichte der Mathematik in Altertum und Mittelalter, Leipzig 1874) anreihen, das zum erstenmal die Mathematik der Alten von höheren Gesichtspunkten aus zu betrachten gelehrt hat. Man kann aus diesem Buche die Rolle, die sie im antiken Geistesleben spielt, ebenso wie ihren Zusammenhang mit den modernen mathematischen Ideen und auch die Wichtigkeit der ersten mathematischen Ableitungen für die Begründung der wissenschaftlichen Methode überhaupt aufs deutlichste erkennen. Das große Werk von M. Cantor (Vorlesungen über Geschichte der Mathematik, 1. Band, 3. Auflage, Leipzig 1907) ist dazu bei aller Gründlichkeit und Ausführlichkeit viel weniger geeignet. Dagegen bietet das außerordentlich knapp gehaltene Bändchen von J. L. Heiberg, Naturwissenschaften und Mathematik im klassischen Altertum (Aus Natur und Geisteswelt, Leipzig 1912) gerade in dem von mir hier vertretenen Sinne außerordentlich reiche Belehrung. Schließlich möchte ich auch nicht verfehlen, die allgemeine Übersicht, die Tropfke in seiner Geschichte der Elementarmathematik (Leipzig 1902—1903) gibt, mit Achtung zu nennen. Speziell

für das Studium des Euklid bildet das Buch von M. Simon, Euklid und die sechs planimetrischen Bücher (Leipzig 1901), das eine deutsche Übersetzung mit ausführlichen Erläuterungen enthält, eine angenehme Erleichterung. In ähnlicher Weise hat G. Wertheim des Diophantus von Alexandria Arithmetik und die Schrift über Polygonalzahlen (Leipzig 1890) herausgegeben.

Die griechische Arithmetik wird meistens der griechischen Geometrie gegenüber bedeutend unterschätzt. Die geometrische Darstellungsform, welche die Griechen für ihre Zahlenlehre teilweise gewählt haben, hat vielfach zu einer völligen Verkennung ihrer Leistungen auf diesem Gebiete geführt. Trotzdem gibt es z. B. kaum eine bessere Einführung in die Arithmetik als das 7. Buch der euklidischen Elemente. Nirgends tritt die Bedeutung und das Wesen der arithmetischen Operationen klarer zutage. Das richtige Verständnis hierfür ist jedoch erst in der neuesten Zeit erwacht, nachdem die arithmetischen Begriffe ihre volle Ausgestaltung erfahren hatten. Erst dann hat man auch die Leistungen des Diophant völlig zu würdigen verstanden.

Der populärste unter allen griechischen Mathematikern ist zweifellos Archimedes. Von seinen Schriften existiert meines Wissens aber keine brauchbare deutsche Übersetzung, so daß der Lehrer, der sich in seine Werke vertiefen will, wesentlich auf die Originalausgabe (von Heiberg, in der Teubnerschen Bibliothek) angewiesen ist. Das ist sehr zu bedauern, denn gerade Archimedes ist für die Entwicklung der modernen Mathematik und Mechanik von der größten Bedeutung gewesen. Seine (fragmentarische) Schrift über die Kreismessung ist von F. Rudio in seiner interessanten Geschichte des Problems von der Quadratur des Zirkels (Leipzig 1892) in deutscher Sprache veröffentlicht worden. Gleiche Veröffentlichungen sollten wir aber auch für die Schriften über die Quadratur der Parabel, über Kugel und Zylinder, über Konoide und Sphäroide, ferner über das Gleichgewicht am Hebel und über das Gleichgewicht schwimmender Körper besitzen. Die zuerst genannten geometrischen Schriften sind die Grundlage des Zweiges der mathematischen Analysis geworden, den man heute als Integralrechnung bezeichnet; die beiden letztgenannten mechanischen Schriften bilden ebenso die Fundamente der modernen Statik. Die Behandlung der Integralrechnung auf der Schule ist heute eine heißumstrittene Frage, obwohl sie wenigstens für das humanistische Gymnasium von den praktischen Schulleuten meist entschieden zurückgewiesen wird. Statt dessen haben aber gewisse Vorstufen der Integralrechnung auch auf dem humanistischen Gymnasium immer Eingang gefunden. Dabei sind nun manche Mängel in der Art der Darstellung, Ungenauigkeiten, Unrichtigkeiten und Widersprüche gegen die strenge wissenschaftliche Auffassungsweise, unvermeidbar gewesen. Aus diesem Wirrsal kann das Zurückgehen auf Archimedes auf einfache Weise herausführen, denn die Methoden, die Archimedes anwendet, sind durchaus exakt und einwandfrei, ohne andere Hilfsmittel als die der elementaren Mathematik zu benutzen. In ihnen sind aber die späteren Methoden der Integralrechnung bereits deutlich erkennbar vorgebildet, und wenn man so den Schüler auch nicht in die Integralrechnung einführt, so kann man ihm doch einen Begriff davon geben, um was es sich bei

ihr handelt. Dieses Zurückgehen auf die antike Quelle, das wir, wohlverstanden, nur von dem Lehrer, nicht von dem Schüler fordern wollen, ist deswegen fast notwendig geworden, weil es gegenüber der Leichtherzigkeit, die z. B. bei der Bestimmung des Rauminhalts geometrischer Körper allmählich Platz gegriffen hat, beinahe unmöglich ist, auf andere Weise ohne das Aufnehmen der vollen Integralrechnung eine lückenlose Exaktheit zu erreichen. Es ist in dieser Hinsicht auch das Studium des zwölften Buches der Euklidischen Elemente, das (auf Eudoxos fußend) die Volumbestimmung für die ebenflächigen Körper enthält, nicht dringend genug zu empfehlen, denn es ist dies, wie ich glaube, der einzige Weg, der an der Eselsbrücke des Cavalierischen Prinzipes vorbeiführt.

Was ich hier gesagt habe, wird, so unvollständig es ist, doch einen ungefähren Begriff davon geben können, welche Bedeutung für den Unterricht die griechische Mathematik haben kann. Diese Bedeutung wird aber erst dann voll zur Geltung kommen, wenn der Lehrer dem Schüler überall gewissenhaft angibt, was von den Griechen selbst geleistet und was durch spätere Zeiten hinzugefügt worden ist. Es soll nicht bloß die bewundernswürdige Leistung der Griechen in das rechte Licht gesetzt werden, es muß auch die Erklärung dafür gegeben werden, warum es einer so langen Zeit bedurfte, bis die von den Griechen gepflanzten Keime zur vollen Entwicklung kamen, warum zwischen Archimedes und Galilei (ebenso wie zwischen Phidias und Michelangelo) ein Zeitraum von nahezu zwei Jahrtausenden liegt. Die antike Kultur hatte ihre bestimmten Grenzen, über die sie nicht hinaus kam. In der Mathematik lagen sie im Fehlen einer mathematischen Formelsprache, ebenso wie das Rechnen durch die Mängel der antiken Ziffernsysteme an gewisse enge Schranken gebunden war. Bis zur Schöpfung der mathematischen Formelsprache aber brauchte es einen weiten Weg, der über die Inder und Araber nach Italien zurückführt, eben dahin, wo in der pythagoreischen Schule die Wiege der Mathematik gestanden hatte. Es wäre deswegen natürlich verkehrt, eine Rückkehr zu der griechischen Mathematik predigen zu wollen. Im Gegenteil, um den Abstand von ihr richtig ermessen zu können, wollen wir sie uns klar vor Augen halten, und ihr Aufgreifen hat deswegen nicht allein den Zweck, unser Verständnis für das Geistesleben der Griechen zu vervollständigen, sondern uns auch die ungeheuren Fortschritte empfinden zu lassen, die unsere Kultur über das Altertum hinaus gemacht hat. So und nicht anders können wir ja heute überhaupt den Humanismus verstehen. Nicht um in die antike Kultur zurückzutauchen, greifen wir zu dem Studium des klassischen Altertums, sondern um die Gegenwart durch den Gegensatz gegen eine in den äußeren Mitteln ärmere, aber dafür in der ästhetischen Abklärung reichere Zeit richtig verstehen zu lernen und sie durch das reine Schönheitsgefühl dieser vergangenen Zeit zu erhellen und durchleuchten.

Braunschweig. H. E. Timerding.

Ein Beitrag zur freieren Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe durch Gabelung der Primen.

Über den Nutzen der Gabelung der Primen und die Erfolge dieser Einrichtung sind in den Fachblättern und auf Versammlungen Urteile gefällt, die nicht immer von einem unparteiischen und objektiven Standpunkte abgegeben wurden und die teilweise auch von Beurteilern stammten, die das Ganze des Unterrichts nicht zu überschauen vermochten oder gar nur aus den Beobachtungen bei der Reifeprüfung Schlüsse zogen.

Ich beabsichtige nun nicht, heute meine eigenen Beobachtungen und Erfahrungen mitzuteilen, sondern die Versuche an meiner Anstalt, die auf weitere zwei Jahre genehmigt sind, fortzusetzen und mein Urteil noch weiter zu prüfen. Dagegen war mir die Frage interessant, wie urteilen die ehemaligen Schüler über die Einrichtung. Ich habe deshalb während der Weihnachtszeit, wo ich hoffen konnte, daß ich die ehemaligen Abiturienten am leichtesten erreichen konnte und nicht zu fürchten brauchte, daß Beeinflussungen versucht werden könnten, eine Umfrage bei ihnen veranstaltet.

Von 163 bisherigen Abiturienten (die von Ostern 1911 sind die letzten, die befragt sind) ist einer gestorben, 140—86,4% haben geantwortet. Die 22, welche nicht berichtet haben, sind durchaus nicht alle als Gegner zu zählen; von dem einen oder andern weiß ich, daß er der Einrichtung sehr freundlich gegenübersteht und für das dankbar ist, was ihm die Schule geboten hat. Aus der sprachlich-historischen Abteilung (A) antworteten 83,6 %, aus der mathematisch-naturwissenschaftlichen Abteilung 88,8 %. Bei den Abstimmungen kommen z. T. höhere Zahlen heraus, als der Zahl der Beantworter entspricht, da unter Umständen mehrere Gründe z. B. für die Wahl der betreffenden Abteilung angegeben und demnach auch besonders gezählt worden sind.

Aus Neigung oder ihrer Begabung entsprechend wählten die Abteilung A 68,8, B 62%, weil sie die Abteilung für vorteilhafter für ihren späteren Beruf hielten, aus A 47,5%, aus B 38%, weil sie die dort vermittelte Allgemeinbildung für besser hielten aus A 3,3 %, aus B 10,1 %, aus äußeren Gründen aus A 4,9, aus B 12,7 %, aus Zwang, weil keine ungeteilte Prima vorhanden war aus A 3,3 %, aus B 0 %; einer gibt allerdings an, daß ihm eine ungeteilte Prima lieber gewesen sein würde. Bei B gibt einer an „Faulheitsgründe, die nachher zu Wasser wurden".

Die wichtigste Frage war die folgende: „Hat sich die Ihnen übermittelte Allgemeinbildung bewährt? Darauf antworten mit einem glatten Ja aus A 85,2 %, aus B 78,5 %, wobei aus A sich 3,3 %, aus B 5,1 % der Abstimmung enthalten haben. Zählt man nur die Abstimmenden, so sind es aus A 88,1, aus B 82,7 %; direkt mit nein aus A 4,9, aus B 7,6 %. Das ist gewiß ein beachtenswertes Ergebnis, besonders in einer Zeit, wo es Mode ist, so viel wie möglich an der Schule zu tadeln.

Bei den aus der A-Abteilung hervorgegangenen, die mit ihrer Allgemeinbildung nicht voll zufrieden sind, wird 5mal der Mangel an philosophischen Kenntnissen beklagt, bei B 3 mal; der Mangel an Kenntnissen in den Fächern, die zurückgetreten sind, wird bei A 2mal, bei B 5mal hervorgehoben. Einen gewissen Mangel in der Allgemeinbildung soll es auch ausmachen, daß die Schule sich nicht mit Politik

beschäftigt, ein anderer wünscht die neueste Literatur stärker hervorgehoben zu sehen, ein Dritter erhält zu viel klassische Dichtung, ein Vierter vermißt die Grundlagen der Nationalökonomie, ein Fünfter die eingehende Behandlung der Rassenfrage usw.

Eine weitere Frage lautete: „Haben Sie von der Einrichtung der Gabelung bei Ihren Berufsstudien Vorteile gehabt?" Dieser Frage schlossen sich dann noch einige später zu behandelnde Unterfragen an, falls die Hauptfrage mit Ja beantwortet wurde. Leider ist diese Frage häufiger nicht beantwortet. Rechnen wir nur die Abstimmenden, so beantworteten die Frage mit Ja aus A 69,4 %, aus B 69,9 %, mit Nein demnach aus A 30,6, aus B 30,1 %. Die Verschaffung solcher Vorteile ist ja aber garnicht der eigentliche Zweck der Einrichtung, wird trotzdem ein solcher Vorteil erreicht, so ist das ein weiterer Grund, der für die Gabelung spricht.

Von den mit Ja abstimmenden wird ein Vorteil für ein tieferes Erfassen der Aufgaben des Berufes hervorgehoben bei A von 29,4, bei B von 35,3 %, für eine Erleichterung des Studiums durch Vorwegnahme gewisser Kapitel bei A von 47,1, bei B von 84,3 %, durch schulgemäße Behandlung der Grundbegriffe bei A 29,4%, bei B 41,2 %, durch sonstiges bei A von 47,1, bei B 11,6 %.

Zu einer Abstimmung über die Gabelung war nicht aufgefordert, es erklären sich 77,3 aus A und 81,5 % aus B zugunsten der Beibehaltung der Gabelung; das geschieht, ohne daß diese Frage gestellt war.

Aus den Äußerungen sei doch noch einiges direkt hierher gesetzt, trotzdem es vorher schon gezählt ist, zunächst aus A.

„Ich halte das System für glücklich und wertvoll. Es wirkt der Allgemeinbildung nicht entgegen und bietet gleichwohl dem einzelnen Erleichterungen und die Möglichkeit zu freudiger Teilnahme am Unterricht. Könnten beide Abteilungen nicht in einem philosophischen Kolloquium vereinigt werden?"

„Ich halte die Gabelung nicht für vorteilhaft, weil sie leicht eine zu frühe Entscheidung für einen bestimmten Beruf veranlaßt!"

„Ich halte das System für gut."

„Ich halte die eingeführte Trennung für sehr vorteilhaft."

„M. E. bringt der Besuch der sprachlichen Abteilung solchen, die sich später der Rechtswissenschaft widmen wollen, manchen Vorteil und ist jedenfalls dem gewöhnlichen Realgymnasialunterricht vorzuziehen."

„Die Gabelung habe ich seinerzeit sehr willkommen geheißen und werde sie immer wieder befürworten."

„Ich spreche mich gegen das System aus, weil nicht alle in der Auswahl ihrer Lehrer vielleicht so glücklich sein werden wie gerade mein Jahrgang." Um Gründe dieser Art auszuschließen, erfolgt seit zwei Jahren die Wahl der Abteilung schon vor der Unterrichtsverteilung für die Primen.

„Die Gabelung der Primen ist m. E. sehr erwünscht, die Einrichtung ist gut gewählt."

„Die Gabelung selbst ist . . . eine durchaus das Streben der Schüler belebende, ihre Neigungen weckende und stärkende Einrichtung."

„Höchste Zufriedenheit mit dem jetzigen System."

„Auf jeden Fall muß die Gabelung bestehen bleiben."

„Ich halte die Gabelung der Primen für sehr vorteilhaft und würde es im Interesse meiner früheren jüngeren Kameraden bedauern, wennn die Einrichtung aufgehoben werden sollte."

Mediziner, Studierende des Bergfaches und Mathematiker bekunden, daß sie den Vorträgen auf der Universität durchaus haben folgen können, sogar noch nicht zu unterschätzende Vorteile gegenüber den Gymnasialabiturienten hätten, ein anderer Mediziner bedauert, daß er nicht der mathematisch-naturwissenschaftlichen Abteilung angehört habe.

Ebenso einige Äußerungen aus der Abteilung B.

„Der eingehende und die Hauptprobleme anzeigende und herauslösende Unterricht in der Biologie setzte mich in den Stand . . . schon Ende des 6. Semesters . . . zu promovieren . . . bejahe ich unbedingt die Gabelung."

„2 Stunden Latein hätten genügt."

„Vor allen Dingen bin ich dankbar für die objektive, ruhige und bescheidene Lebensauffassung, die man als junger Mensch durch ein intensives Naturstudium erhält im Sinne des Goetheschen Spruches: Verhandelt man mit menschlichen Angelegenheiten, so kommt nichts ins Reine, hält man sich an die Natur, so ist alles getan."

„Die Gabelung ist sehr zweckmäßig."

„Ich halte das Gabelungssystem für segensreich."

Ein Referendar schreibt: „Ob ich die Gabelung an und für sich für sehr vorteilhaft halten soll, weiß ich nicht recht. Die bedeutsamste Neuerung scheint mir darin zu liegen, daß den Schülern Gelegenheit geboten wird, sich mit den neueren biologischen Forschungen bekannt zu machen."

„M. E. liegen etwaige Mängel n i c h t a n d e m S y s t e m . . ."

„Ich halte die Gabelung für sehr angebracht."

„Dabei war mir die Teilung von vornherein sympathisch, da sie mich selbständiger machte, indem sie mich meinen Wünschen gemäß selbst wählen ließ. Mit der Wahl trat bei mir auch neben einem Gefühl der Verantwortlichkeit eine größere Lust zur Arbeit auf und ich bin jetzt dankbar, daß die Teilung bestand."

„Für die Seeoffizierslaufbahn erachte ich den Eintritt in die mathematische Abteilung als sehr günstig." Die allerhöchste Belobigung für den ersten Fähnrich zur See ist allerdings einem Abiturienten der sprachlich-historischen Abteilung meiner Anstalt zuteil geworden.

„Ich halte die Gabelung für durchaus zweckmäßig."

„Im 4. Semester (Dienstjahr e i n g e r e c h n e t) erhielt ich meine Promotionsarbeit . . . Es muß hervorgehoben werden, daß die zur Literaturkenntnis notwendige englische und französische Sprache allein durch die Schulbildung in durchaus genügender Weise ausgebildet war, und meine Leistungen waren unter dem Durchschnitt der Klasse,"

und aus demselben Jahrgang:

„Die Vernachlässigung der neueren Sprachen macht sich beim Studium der Fachliteratur unangenehm bemerkbar."

„Die Gabelung ist für mich von sehr großem Vorteil gewesen."

„. . . zumal eine eingehende Kenntnis der Naturwissenschaften zum Verständnis der heutigen Weltanschauung unbedingt notwendig ist."

„Die Teilung ist von mir und meinen Klassenkameraden freudig begrüßt worden und hat sich nach meiner Meinung durchaus bewährt."

„Die Gabelung der Primen war mir damals recht unangenehm und auch heute kann ich einen Vorteil darin nicht erblicken." Die Allgemeinbildung hat sich bei ihm bewährt und er hat auch Vorteile beim Studium von ihr gehabt.

„. . . glaube ich, daß für jeden späteren Techniker die Erhaltung der mathematischen Abteilung zu wünschen ist."

Daß durch eine solche Umfrage die Berechtigung oder Nichtberechtigung der Gabelung nicht entschieden werden kann, darüber bin ich mir durchaus klar. Ich habe aber geglaubt, einen beachtenswerten Beitrag zur Klärung dieser Frage zu schaffen. Es wird mir eingeworfen werden, die Zeit, seitdem die Schüler die Anstalt verlassen haben, sei noch zu kurz, um zu einem objektiven Verhältnis zu kommen, deshalb habe ich auch bei den Urteilen der letzten Jahrgänge in bezug auf die Veröffentlichung mir Zurückhaltung auferlegt, bei der Berechnung der Prozentzahlen war das natürlich nicht zulässig. Im übrigen muß betont werden, daß nicht wenige von den Beantwortern schon ihre akademische Studien abgeschlossen haben, darunter eine ganze Reihe mit glänzendem Erfolg, und daß gerade diese sich zustimmend geäußert haben.

Elberfeld. Hugo Wundram.

Innere Wandlungen und äußere Einflüsse im deutschen Unterricht.

Von den drei Gebieten, die die letzten Lehrpläne auch wieder in den Mittelpunkt der Jugenderziehung gestellt wissen wollen, dem Deutschen, der Religion und der Geschichte, hat der Unterricht im Deutschen in den letzten zehn Jahren wohl die am wenigsten offen zutage liegende Entwicklung durchgemacht. In der religiösen Unterweisung sind, wenn auch abgeschwächt, die Krisen, die wir durchlebt haben, nicht ohne Einfluß geblieben, und die Geschichte durfte sich, wie stets, der lebendigen Mithilfe der gerade das politische Denken bewegenden Ideen erfreuen. Anders im deutschen Unterricht. Die einschlägigen Handbücher, die den Durchschnitt des besten Könnens geben, suchen aus naheliegenden Gründen allen Richtungen gerecht zu werden, und zeigen so, wie wenig sich hier eine mit allem fortschreitenden Leben verbundene Einseitigkeit hat einstellen können. Die Ratschläge für die Gestaltung der schriftlichen Arbeiten gleiten noch immer von der alten Rhetorik über die stark abstrakt philosophische Deutung unserer Klassiker zur Empfehlung eines freieren Gewährenlassens sanft hinüber. Gleichwohl scheint auch hier das Neulernen und Erleben wichtiger gewesen zu sein als das gewissenhafte, aber recht genügsame Vermitteln zwischen den verschiedenen, der Vergangenheit angehörenden Methoden. Man sieht z. B. aus Kommentaren, die den Jahren 1880—90 entstammen, wieviel sich hier in der Bewertung des Gegenstandes, in der Betrachtungsweise und in den Möglichkeiten praktischen Übens seither verschoben hat.

I. So sonderbar es klingen mag, die Bewertung des Deutschen als Bildungsfach ist in den letzten zehn Jahren weniger von der jeweiligen Stärke des Nationalgefühls (obwohl auch dies nicht unterschätzt werden darf) abhängig gewesen, sie beruhte vielmehr auf der Anerkennung, die andere literarische Werte auf unseren höheren Schulen genossen. Es ist kein Zweifel, daß die Einführung der „Gleichberechtigung" und das Anwachsen der realistischen Anstalten den deutschen Unterricht vielfach ganz von selbst von der der Antike gewidmeten Verehrung abbringen mußte. Wer kennt ihn nicht aus seiner Jugend, den Deutschlehrer, der die Kenntnis der Alten und unserer Klassiker mit gleicher Andacht vermittelte, in dessen Interpretation selbst an geringfügigster Stelle sich der gleiche gehobene Zusammenhang einstellte, kurz, dessen gesamte Unterweisung getragen zu sein schien von einer Selbstsicherheit, die jeden Zweifel an ihrem sozialen Werte überlegen ablehnen konnte? Zweifellos kam dabei die Eigenart unserer Klassiker zuweilen zu kurz, und die Behandlung der ihre Arbeit bedingenden Zeitverhältnisse ließ alles zu wünschen übrig. Aber da die großen Dichter unfehlbare Autorität genossen, so war auch der formale Gewinn, den man aus ihnen für eigenes Sprachkönnen zog, sicherer als heute, wo wir historisch besser über sie unterrichtet sind. Die Vorwürfe gewisser Kreise, die ein Deutschtum in Reinkultur dem Gymnasium entgegensetzen wollen, richten sich somit von selbst. Man vergesse auch nicht, daß die Entstehung des modernen Gymnasiums und das Durchbrechen der Erkenntnis, daß unsere Klassiker für die Nation notwendige Bildungswerte vermitteln, zeitlich sowohl wie in Hinsicht auf die beteiligten Persönlichkeiten zusammen gefallen sind. Würde jemand wirklich imstande sein, dem einen oder dem andern Bildungselement die Priorität und damit die für uns noch ausschlaggebende Bedeutung zu sichern? Es genüge, auf das jetzt neue Verhältnis zu der Bewertung literarischer Bildung, wie sie in der Gabelung der höheren Schulen äußerlich sich zeigt, hingewiesen zu haben. Noch steht die Mehrzahl der akademischen Lehrer auf dem Boden der älteren Bewertungseinheit, aber auf die Dauer wird der deutsche Unterricht den Wandel wohl fühlen.

Viel zu wenig hat man sich demgegenüber im neuphilologischen Lager mit derselben Frage der Anlehnung an die beiden Literaturen, deren Sprachen gelehrt werden, beschäftigt. Schuld hieran war meist die einseitig praktische Bedeutung, die die Reformer diesem Unterrichte gaben. Gleichwohl verdient sie ernsteste Aufmerksamkeit. Ist es etwa gleichgültig, wie der Schüler die Literatur des fremden Volkes bewertet, dessen Sprache er lernt? Oder soll etwa der neusprachliche Unterricht mit der geringen Bewertung alles fremden Volkstums auf den dummen Patriotismus lossteuern, zu dem man uns zuweilen schon führen wollte? Die Frage ist für den Kundigen keineswegs müßig. Wer einmal vor einem Schülerpublikum ohne literarische Interessen unterrichtet hat, wird zugeben, daß der deutsche Unterricht trotz feierlichster Hinweise auf die ihm eigene vaterländische Bedeutung doch für sich allein eine geringe Rolle spielt, sobald ihm nicht die Stütze einer hohen Bewertung literarischer Bildung in den beiden Ländern, deren Sprachen gelernt werden, zur Seite steht. Das Problem des deutschen Unterrichts ist so hier, wie man sieht, dasselbe wie beim Gymnasium. In beiden Fällen sind die zwei in Betracht kommenden Literaturen von verschiedenem Werte. Der stark

gestiegenen Bewertung des Griechischen entspricht bei den Realanstalten die hohe Stellung, die literarische Bildung in Frankreich genießt. Man sehe sich nur einmal an, was aus den beiden Literaturen, der französischen und der englischen, bei uns gelesen wird, und man wird sehen: der französische Kanon geht auf eine noch heute stark lebendige literarische Tradition zurück; die Auswahl englischer Schriftsteller — das Schmerzenskind der Neuphilologen — ist allen höheren Ansprüchen gegenüber von einer Hilflosigkeit und zeigt die Launenhaftigkeit, die dem Engländer in literarischen Dingen eigen ist, eben weil eine klassische Literatur als feste Norm in seinem Lande nicht besteht. Die Verehrung der großen englischen Dichter läuft auf die Erhaltung der Stätten, wo sie gelebt, und der Dinge, die sie um sich hatten, hinaus, und ähnlich kleinlich geht es in den Biographien zu. Von einer Anknüpfung großer literarischer Bewegungen früherer Zeit an die Gegenwart ist nirgends etwas zu finden. Der Engländer ist über seiner kommerziellen und kolonialen Ausbreitung ganz unliterarisch geworden. Mit Entsetzen sieht der Deutsche drüben den Tiefstand des englischen Theaters. Selbst Gebildete sprechen es dort mit einer gewissen Selbstgefälligkeit aus, daß sie nie ein Buch lesen. Wäre es in England denkbar, daß jemand der klassischen Literatur Waffen für die religiösen und politischen Kämpfe der Gegenwart entnähme, wie es der größte französische Literaturhistoriker des letzten Dezenniums getan hat? Ja, auch seine Fachgenossen haben eben auf Grund ihrer in literarischen Dingen erworbenen Autorität politische Führerrollen übernehmen müssen, und selbst die jetzige Bekämpfung der französischen Romantik und die Erörterungen der *crise du français* hängen mit tiefliegenden politischen Hoffnungen zusammen. Dabei ist die klassische Literatur nicht etwa in den Schmutz der Demagogie herabgezogen worden; vielmehr hat sich ihre lebendige Geltung nur noch erhöht, und dieses Interesse hat nun auch unserer Literatur gegenüber zugenommen und hat zu schönen Arbeiten geführt. Wir Deutsche haben uns zwar an eine recht unpolitische Art des literarischen Denkens gewöhnt, aber das ist, wenn wir uns z. B. nur der Schillerbegeisterung von 1840—59 erinnern, wohl nur historisch bedingt und wird nicht einmal stets wünschenswert sein. So wird der deutsche Unterricht da, wo die neueren Fremdsprachen im Vordergrunde stehen, gar nicht umhin können, diesen Zuwachs an Interesse, den wenigstens die französische Literatur ihm bietet, in Rechnung zu setzen. Es gibt in literarischen Dingen — das dürfen wir Philologen aus reinem Eifer an unserer Sache überhaupt nicht vergessen — im Grunde nur wenig Lebendiges, so daß ein ständiges Umschauhalten im Garten des Nachbars geradezu geboten erscheint.

Wenn diese Bewertung der fremden Literaturen zunächst nur mittelbar auf den Platz, den wir unseren Dichtern in unserer Kultur zuweisen, Einfluß hat, so ist nun zu erörtern, ob nicht auf unserem eigensten Gebiete eine „Umwertung der Werte" erfolgt ist. Es ist keine Frage, daß sich immer noch eine starke Bevorzugung Goethes geltend macht. Trotz des Jubels über den Idealismus des Jahres 1905, wo der 100 jährige Todestag eine Schillerrenaissance versprach, ist das Interesse nur erst tastend zu dem Dichter des Wallenstein zurückgekehrt. Den Schülern Scherers hatte neben ihrem Meister bereits Koberstein bestimmte Wege gewiesen, die zu Goethe hinführten. Leider wird die Meinung, daß Schiller für uns „historisch"

geworden sei, auch schon von Männern geteilt, auf deren jetzige Forschungen über ihn man später einmal dankbar zurückgreifen wird. Die neudeutsche Dichterschule vollends hat (wie einmal L. Fulda feinsinnig ausführte) zu Schiller kein Verhältnis finden können. Es wiederholt sich so heute die etwas ungezogene Art, wie die Romantik über ihn absprach. Das bleibt, wenn man sich bewußt auf dieses Beispiel beruft, eine arge Verkennung seiner Bedeutung. Wo ist aber der romantische Dichter, der so unmittelbare Fühlung mit den großen Ereignissen seiner Zeit gehabt hätte wie Schiller? Besser als aus Kleist wäre aus ihm ein ganzes bürgerkundliches System abzuleiten, und was mehr ist, es träte stets hinzu das hinreißende Schauspiel einer Persönlichkeit, die der großen Gegenwart etwas wirklich Gewolltes entgegenzusetzen wußte. Sind die Glossen, mit denen die Romantik die Wandlungen ihrer Zeit begleitete, auch nur zu vergleichen mit der Fassung z. B. des Demetriusproblems, das er inmitten einer um Recht und Unrecht der Dynastien streitenden Gesellschaft gestaltete? Wie schnell hat man die große Tendenz von Treitschkes deutscher Geschichte vergessen, für den eine Wiedergeburt Deutschlands nur in politisch-militärischem Kraftaufgebot v e r b u n d e n mit philosophisch-religiöser Arbeit denkbar war! Schiller war uns ein Stück politischen Denkens in den Jahren des Hoffens (von 1840—60); er war aber für seine Zeit — weit mehr als Goethe — ein Mann, der in seiner Arbeit einen lebendigen Protest gegen die um ihn her spielende Politik bildete. Er lief nicht grollend weg und vergrub sich nicht in einen unfruchtbaren Ästhetizismus, der gegenüber den großen Mächten seiner Zeit kein Verdienst war, denn ein solches Verhalten zeugte von nur wenig Charakter. Die kommenden Jahre, die uns die Erinnerung an die Befreiung Preußens besonders wieder wecken werden, tragen hoffentlich dazu bei, den Blick von dem kleinen Preußen, das 1795—1806 so sträflich abseits stand, auf die ganze Reihe der Ereignisse der Revolution und des Empire zu lenken. Die politische Geschichte hat das schon längst getan, aber die Literaturgeschichte hat sich dem bisher verschlossen. Sie ist zu sehr dem im Grunde schüchternen Wesen der Romantik gefolgt. Dann wird sich auch Schillers Gestalt riesenhaft herausheben, und das Beispiel einer selbst unter widrigen Verhältnissen großwollenden Persönlichkeit, das wir in Deutschland so nötig brauchen, wird dem deutschen Unterrichte als willkommene Wohltat zufließen.

Dies braucht der Würdigung Goethes keinerlei Abbruch zu tun. Nur wird sich bei ihm das Interesse noch ausschließlicher der Zeit von 1770—1786 zuwenden; die wirklich anregenden Publikationen der letzten Goetheliteratur gelten dieser Epoche, und besonders die kulturhistorische Betrachtung hat ihre Kenntnis wesentlich gefördert. Eine rein ästhetisch-formale Würdigung ist ja bei dem engen Zusammenhang von Dichtung und Leben, wie wir ihn in Goethe beobachten, nicht einmal wünschenswert. Das 18. Jahrhundert überhaupt wird, im Gegensatz zu der herabsetzenden Art, wie die französischen Literaturkritiker es noch jüngst behandelten, noch eine Fülle historischer Belehrung zeitigen, je mehr wir uns von ihm entfernen; denn bisher stand diesem Wunsche der kleinliche Fortschrittshochmut, mit dem jedes Jahrhundert auf das vorhergehende zurückblickt, im Wege.

Dann wird auch die Begeisterung, die heute die Romantik in wissenschaft-

lichen wie in Laienkreisen entfacht, wieder verfliegen. Ich halte diese Verehrung für einen Ausfluß der gewiß Achtung gebietenden künstlerischen Arbeit des letzten Jahrzehnts. Sie greift ja auch, wie die Philosophen längst gemerkt haben, (vgl. O. Ewalds Jahresberichte in den Kantstudien) weit über das eigentliche literarische Gebiet hinaus und sucht ältere Weltanschauungswerte wieder einzubürgern. Die Fülle der Neuausgaben und Monographien, die dieses Interesse gezeitigt hat, ist jedenfalls dankbar zu begrüßen. Auch daß die Literaturgeschichte hierbei wieder philosophisch zu denken gelernt hat, bleibt ein hoffentlich dauernder Gewinn. Gleichwohl wird der inhaltliche Wert dieser Epoche überschätzt; das wird sich noch mehr zeigen, wenn erst einmal alle praktischen Anregungen der Romantik — z. B. auf dem Gebiete der politischen Verhältnisse — geprüft und an der eigentlich politischen Arbeit der Zeit gewertet werden. Die Romantiker waren selbst viel zu sehr literarisch-historisch gerichtet, um positive Gegenwartsarbeit zu leisten. Ihre Theorien gingen aus von Beispielen, die nicht mehr lebendig sein konnten, und erweckten daher den Eindruck, als hätten sie abseits von jeder eigenen produktiven Arbeit geschrieben. Während Schiller nach subtilen Erörterungen mit Goethe doch noch den Weg zum Schaffen fand, sind die Romantiker nie aus der Dürre ihrer Klügeleien herausgekommen. Sie sind die Vertreter einer vom Leben losgelösten Kunst, des *l'art pour l'art* gewesen. Diese Ideen sind aber heute nicht mehr so modern wie vor zehn Jahren. Selbst der Nietzschekultus, der die ganze Neuromantik beherrschte, hat sich in rein ästhetischen Gedankengängen bewegen müssen und hat heute Mühe, wieder Anschluß an seine alte moralische Heimat zu gewinnen. Wie schnell haben erst seine Epigonen, die uns ein paar schöne Renaissancegestalten (Schnitzler: Schleier der Beatrice, Herzog: Der Condottiere, v. Hoffmannsthal: Das gerettete Venedig) schenkten, andre Wege eingeschlagen! Neue Kunstformen, darunter die neoklassischen von P. Ernst und Stucken, haben der Neuromantik den Krieg erklärt, und es ist nicht abzusehen, wie sich diese Änderung für die Bewertung unserer Klassiker geltend machen wird. Vielleicht zieht unsere Kenntnis des 18. Jahrhunderts etwas von der jetzigen Rokokomode Nutzen. Es ist ja nicht entscheidend für eine geistige Bewegung, ob die Schule mit ihr etwas anfangen kann. Aber die schwache Seite der Romantik tritt doch erst in diesem Zusammenhang klar zutage. Eine literarische Bewegung, die nicht auch gleich in den Kreisen der Jugend Pflege finden kann, mag kurze Zeit eine glanzvolle Existenz haben, aber ohne eine breitere Basis zu ihrer Aufnahme geht sie leicht wieder ein, und dies scheint mir bei der Romantik der Fall zu sein. Die Schule, auf die man heute so kritiklos losschlägt, hat in dieser Hinsicht ihre nicht zu verkennende Bedeutung auch für die Fortpflanzung geistiger Anregungen.

II. Ist so der Gegenstand des deutschen Unterrichts starken Wandlungen ausgesetzt gewesen, so darf auch nicht übersehen werden, daß ebenso die Betrachtungsart und die Arbeitsmethoden, die sie zu stützen haben, andre geworden sind. Die geflissentliche Vernachlässigung der neueren Literaturgeschichte, unter der noch die älteren Vertreter des Deutschen während ihrer Studien zu leiden hatten, ist ins Gegenteil umgeschlagen. Schon hat ein bedeutender Germanist, der noch die ältere und die neuere Zeit beherrscht, eine Rückkehr zum eigentlichen Gebiet der deutschen Philologie, dem Mittelhochdeutschen, empfohlen. Auch die neuere

Literaturgeschichte steckt mehr voller Krisen als der Außenstehende denkt, wenn ihm neue Ausgaben mit schönen Einleitungen geboten werden. Einer der besten Faustkommentatoren hat sein Werk den Philologen des 20. Jahrhunderts gewidmet, indem er damit sich abwandte von der häßlichen Manier nur Zettelkästen statt wissenschaftlicher Erörterungen zu bringen. Dieses Urteil ist wohl zu hart; denn je nach der Bedeutung des behandelten Schriftstellers ist die monographische Behandlung an innerem Werte gestiegen. Daß die Literaturgeschichte nicht mehr die geschlossene Methode wie zur Zeit H. Hettners (nach H. Spitzers eingehenden Darlegungen 1903) hat, ist nicht anders zu erwarten, so lange nicht eine überragende Gelehrtenpersönlichkeit hier wieder die Führung übernimmt. Neue Wege sind gleichwohl genügend eröffnet worden. Von den kulturgeschichtlichen Interessen, die jetzt in die Biographien hineinragen, war schon die Rede. Der Wunsch nach größerer Berücksichtigung der Geschichte der Revolution und des Empire bleibt noch zu erfüllen.

Bei der großen Bedeutung, die letzthin das Interesse für die Arbeitsart der bildenden Künste erlangt hat, ist der Einfluß der kunsthistorischen Methoden auch in dem literaturgeschichtlichen Nachbargebiet zu spüren. Man wird an den in unser Gebiet mehr oder weniger hineinreichenden Arbeiten von Helene Stöcker, Aubert, Wölfflin, Hildebrand, Utitz usw. nicht mehr vorbei können. Die starke Betonung der technischen Seite der Kunst, die sie kennzeichnet, ist jedoch eine Einseitigkeit, zu der die Kunstgeschichte ein größeres Recht hat als die Philologie; denn erstens wird bei dieser Kunst die technische Seite stets größeres Interesse beanspruchen und dann hat die Kunstgeschichte weit mehr als die Nachbarin in verstiegener Inhaltsdeutung gesündigt. Vorsicht ist daher geboten. Man bedenke auch, daß um 1800 allein die redenden Künste zu höchster Höhe emporstiegen, während auf dem Nachbargebiet nur ein beachtenswerter Durchschnitt erzielt wurde.

Noch vorsichtigeres Zuwarten scheint geboten,wenn sich die heute anschwellende philosophische Bewegung auf unserm Gebiet geltend machen will. Man weiß, daß sich jetzt eine Wiederholung der großen Systemreihe vollzieht, die vor 100 Jahren das gebildete Denken in Deutschland durchmachte. Man geht von Kant über Fichte zu Schelling und Hegel über. Die Neuromantik hat für jede Etappe dieses Weges mit Reminiszenzen oder neuen Anregungen aufwarten können, obwohl ihr Abgott Nietzsche so recht ein Beweis dafür ist, wie tief das Ansehen der Metaphysik in Deutschland sinken konnte. Dem Neukantianismus verdanken wir eine vertiefte Kenntnis der Staatsphilosophie Rousseaus. Shaftesbury hat die mit der Romantik verknüpfte Literaturforschung gewürdigt. Der Rationalismus seit Bayle und die Philosophie vor Kant seit Leibniz, alles das hat jetzt an Deutlichkeit gewonnen. In die Behandlung Schillers greift schon der noch nicht entschiedene Streit zwischen Psychologismus und Logik ein, wie ja selbst alle die genannten historischen Arbeiten an lebendige Gegenwartskämpfe anknüpfen. Das Geheimnis der Wirkung aller großen Historiker liegt hier offen. Die ausschließlich objektiv berichtende Art, wie sie Zellers Philosophie Friedrichs des Großen charakterisierte, sucht man heute glücklicherweise umsonst. Man ist auch viel mehr darauf aus, das philosophische Problem bei jedem Denker nicht mehr bloß als ein

Produkt von so und so viel Abhängigkeiten zu fassen, sondern in jedem System möglichst ein individuell künstlerisches Gebilde zu sehen. Hierin gibt wieder die Literatur der Philosophie bedeutsame Fingerzeige, die wertvoll sein werden, wenn die Philosophie noch stärker als bisher Sitz und Stimme im Rate der Schule erhält. Die Ausführungen der propädeutischen Handbücher, so wertvoll sie für den orientierenden Anfang sind, werden der Ergänzung durch das Studium einer großen Denkerpersönlichkeit bedürfen. Ja, vielleicht wird die Schule mit ihrer Gewohnheit des Interpretierens da besser fahren als mit weitläufigen systematischen Zusammenstellungen. Ein Nebengewinn dieser Bedeutung, die die Philosophie für den deutschen Unterricht somit gewonnen hat, ist schon jetzt in der Anlage der Biographien zu spüren: Sie verlieren mehr und mehr ihren enzyklopädischen und oft kleinlichen Charakter zugunsten einer mehr von einer leitenden Idee getragenen Betrachtung.

Gerade die philosophische Erweiterung, die so der deutsche Unterricht ermöglicht, hat seinen Wert unendlich gesteigert. Die Unterweisung in den fremden Sprachen wird, schon um der Erlernung der Sprache willen, zeitweilig ganz auf inhaltliche Bewußtseinswerte verzichten. Der Religionsunterricht wird bei dem Zunehmen der religiösen Krisen heutzutage Zurückhaltung üben müssen und mehr historisch objektiv werden. So bleibt dem Lehrer des Deutschen (neben dem der Geschichte) die schöne Freiheit und zugleich die Aufgabe, gleichsam am Wege einige große Fragen wenigstens mit zu streifen und so den Schülern das Beispiel einer sicher in der Gegenwart wurzelnden Persönlichkeit zu geben, der das Suchen unserer Zeit und besonders das der Jugend nicht fremd ist.

III. Diese Erörterung des deutschen Unterrichts wäre unvollständig, wenn nicht schließlich auch der Möglichkeiten des praktischen Gebrauchs der Muttersprache gedacht würde. Man weiß, welche Not die Schüler mit den Aufsätzen haben. Aber alle Mittel, die man zur Erleichterung der Schwierigkeit vorgeschlagen hat, werden nur teilweise helfen. Ein Aufsatz wird immer eine Leistung bleiben, die zu besonderer Anstrengung aufruft und gerade dadurch ausnehmenden Wert erhält. Er allein läßt den ganzen Aufbau eines Unterrichts durchblicken. Träumen wir also nicht von einer Zeit, wo die Schüler ihn gern schreiben werden. Ein gehaltvoller deutscher Unterricht verhindert von selbst, daß sich die Klagen häufen. Hat man je gehört, daß Kobersteins Schüler in Schulpforta unter dem Aufsatze seufzten? Nutzbringender ist darum, daß sich der Lehrer nach den für diese Arbeit gültigen Mustern umsieht. Was ihm seine Schüler aus den Seiten der heutigen impressionistischen oder gar zur Ironie neigenden symbolistischen Schriftsteller als Lesefrüchte mehr oder weniger bewußt bringen, zeigt nur, daß sie das Leben vorschnell in das Gebiet der Schule hineinziehen. Hier muß die Schule im besten Sinne etwas welt- und lebensfremd bleiben. Sie ist eine Einrichtung zu bestimmter sittlicher und wissenschaftlicher Einwirkung auf bildungsfähige junge Gemüter, aber nicht, oder nur in ganz geringem Maße, die Stätte der Freiheit und der Selbständigkeit; sie ist der Ort, wo eine ältere Generation autoritativ und selbst mit Anwendung des Zwanges Gefühle und Lebensanschauungen dem nachfolgenden Geschlechte übermittelt. Darum wird sie vom Schüler auch alles inhaltlose und besonders das unbescheidene Pathos fernhalten. Das gilt namentlich von den

Einflüssen, denen sich unsere Schüler infolge der Zeitungslektüre hingeben. Da wirkt heute viel zu sehr das blendende Beispiel Treitschkes, das bei seinen Epigonen für einige wenig tiefe Gedanken eine blendende Form so bequem auslöst. Den moralisierenden Aufsatz, den man stets als Beispiel für jugendlichen Hochmut anführt, wird man da, wo noch lebendige Predigttradition besteht, ruhig weiter gewähren lassen; vielleicht haben die religiösen Kämpfe unserer Tage das Gute, in dieser Hinsicht neue Kräfte an die Oberfläche zu bringen, die dann auch der Schule wieder wirkungsvolle Vorbilder abgeben könnten. Je mehr man das Sinken der politischen Beredsamkeit beklagt, um so mehr darf die Sprache der Kanzel wieder auf Anerkennung hoffen. Nur dürfte sie nicht zu dem launisch stillosen Geplauder werden, das heute die Schreibweise so vieler Autoren recht ungenießbar macht für den, der feste Kost genießen will. Vielleicht kommen wir dann auch einmal wieder zu höherer Wertung der alten Rhetorik, aus deren Schule unsere Klassiker stammten. Sie hatte das Gute, jeden Sprung ins Freie erst nach Erledigung einer Reihe bestimmter Etappen zuzulassen. Der Aufsatz der französischen Schulen sucht hierin noch seine Stärke, und der große Unterschied in der Handhabung der Muttersprache macht sich da sehr zu unsern Ungunsten fühlbar.

So steht der deutsche Unterricht heute zu wichtigen Wandlungen unseres geistigen Lebens in Beziehung. Je mehr die alten Inhalte in diesen wie in anderen literarischen Unterrichtsfächern an Ansehen eingebüßt haben, um so mehr ist es nötig, die ganze Lehrerpersönlichkeit einzusetzen, damit der Jugend wenigstens ein Teil des Reichtums verbleibe, zu dessen Erwerb sich noch unsre Väter als zu einer selbstverständlichen Ehrenpflicht bekannten. Es gibt nichts, was den Verlust dieser Schätze je wieder zu ersetzen imstande wäre.

Kattowitz. R. Bürger.

II. Programmabhandlungen 1911.

Zur schulgeschichtlichen Forschung.

(1911 mit einzelnen Nachträgen.)

Festschriften zur Feier von Schuljubiläen erscheinen namentlich seit einigen Jahren in so großer Zahl, daß es schwer ist, von allen Kenntnis zu nehmen. Sie sind unter sich gar sehr verschieden nach Art und Wert, aber immer wohl enthalten sie eine Darstellung der Geschichte der jubilierenden Anstalt oder Beiträge zu einer solchen. Das ist recht und billig, denn der Vergangenheit gilt das Fest, und von ihr zu erzählen gebührt sich dabei. Daß diese schulgeschichtlichen Arbeiten nicht immer den Forderungen wissenschaftlicher Forschung entsprechen, ist schon wiederholt hervorgehoben worden, und es scheint sich eine Besserung anzubahnen. Die früher allgemein übliche Sitte, bei einer solchen Gelegenheit eine Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten, die von Mitgliedern des Lehrerkollegiums verfaßt sind, zu veröffentlichen, kommt, wie es scheint, mehr und mehr ab, wenigstens ist die Zahl solcher Veröffentlichungen, die gewissermaßen *specimina industriae et eruditionis* der Lehrer sind oder sein sollen, verhältnismäßig seltener geworden. Man mag das einerseits bedauern, andererseits aber muß man sich klar machen, daß solche Festschriften kaum der rechte Platz für gelehrte Abhandlungen sind; sie werden doch niemals während der Jubelfeier und sehr selten nach ihr gelesen und finden heute, in dem Zeitalter der Zeitschriften, besser anderswo ihren Platz. Neu ist, soviel ich sehe, die Art, in der das Gymnasium in Landsberg a. W. 1909 sein 50 jähriges Jubiläum in einer Veröffentlichung gefeiert hat. Neben einer Geschichte der Anstalt von 1859—1909, die von Direktor Dr. Schlee klar und anschaulich verfaßt worden ist, ist ein zweiter Teil erschienen, der Festgaben von Lehrern und früheren Schülern der Anstalt enthält*); es werden 11 Abhandlungen veröffentlicht, von denen 5 ehemalige Schüler zu Verfassern haben. Der Gedanke, auf solche Weise den Zusammenhang mit der Vergangenheit aufrecht zu erhalten, ist recht hübsch, und man wünschte, daß viele solcher Jugenderinnerungen, wie sie hier Otto Franz Gensichen erzählt, veröffentlicht würden. Daraus kann auch die Schulgeschichte reichen Nutzen und Belehrung ziehen. Gerade von seiten

*) Festschrift zur Feier des 50jährigen Jubiläums des Kgl. Gymnasiums mit Realschule zu Landsberg a. W. I. Teil: Geschichte der Anstalt von 1859—1909. II. Teil: Festgaben von Lehrern und früheren Schülern der Anstalt. — Landsberg a. W. 1909.

solcher Männer, die einst die Schule besucht haben, das Leben und Treiben in ihr geschildert zu sehen, hat einen eigenen Reiz und besonderen Wert. Deshalb ist schon oft darauf hingewiesen worden, daß Memoiren und Biographien für die Schulgeschichte mehr, als es gewöhnlich geschieht, herangezogen werden müssen; Paulsen hat in seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts ein Beispiel für die Verwendung solcher Quellen gegeben. Von ähnlichem Werte sind bekanntlich auch Schülerarbeiten namentlich aus der älteren Zeit, wie sie z. B. E. Faulstich in der Festschrift zur Feier des 350jährigen Bestehens des Gymnasiums zu Stralsund (Stralsund 1910) aus dem 17. und 18. Jahrhundert veröffentlicht und bespricht. Sie geben uns einigermaßen einen Maßstab für das, was in früheren Zeiten in den Schulen geleistet wurde. Nur muß man Vorsicht im Urteil üben, da sehr viele, wenn nicht die meisten solcher Arbeiten nur scheinbar von Schülern herrühren, in Wahrheit aber als Prunkstücke von den Lehrern verfaßt worden sind. Dafür gibt Franz Müller ein Beispiel, indem er eine Demminer Schulschrift von 1611 ausführlich behandelt*). In ihr haben Lehrer und Schüler Glückwunschgedichte zur Feier einer Hochzeit zusammengestellt. Die Stralsunder Festschrift bringt ebenso wie die zum 200jährigen Jubiläum des Realgymnasiums zu Landshut**) Darstellungen der Geschichte der Anstalten in den letzten Jahrzehnten; beide enthalten auch wissenschaftliche Abhandlungen. Lauenburg i. Po.***) beschränkt sich auf eine Geschichte der Schule und Lehrer- und Abiturientenverzeichnisse.

Kurz und übersichtlich sind in der Festschrift des Kgl. Gymnasiums zu Marienburg einige Angaben über die Jahre von 1885 bis 1910 gemacht.†) O. Klose wirft einen Rückblick auf die mannigfachen Schicksale, die die jetzige Oberrealschule zu Weißenfels††) seit 1861 durchgemacht hat, und gibt damit ein Beispiel von den Schwierigkeiten, die höheren Schulen in kleinen Städten häufig entgegengetreten sind. Ganz kurz sind die 25 Jahre behandelt, die das Realgymnasium in Erfurt unter königlich preußischer Verwaltung steht.†††) Über den Rahmen dieser Programmenschau hinaus verdient Erwähnung die ausführliche Arbeit von H. Entholt§) über die Bremische Hauptschule von 1817 bis 1858, in der uns auf Grund sehr sorgfältiger Studien eine Darstellung der eigenartigen Entwicklung dieser bedeutenden Unterrichtsanstalt gegeben wird. Besondere Beachtung verdient die Reform von 1833.

Unter den Programmabhandlungen des Jahres 1911 befinden sich einige Arbeiten, die nicht lokalgeschichtlichen, sondern allgemeinen Inhalts sind. Recht

---

*) Franz Müller, Eine Schulschrift von 1611. Demmin 1909.

**) Festschrift zum 200jährigen Jubiläum des Realgymnasiums zu Landshut. Landshut 1910. Pr.-No. 305.

***) Festschrift zur 50jährigen Jubelfeier des Lauenburger Gymnasiums am 29. und 30. September 1910. Pr.-No. 205.

†) C. Gruber, Geschichte des Kgl. Gymnasiums zu Marienburg während der Jahre 1885—1910. Festschrift. Marienburg 1911. Pr.-No. 42.

††) O. Klose, Rückblick auf die Geschichte der Oberrealschule zu Weißenfels. Weißenfels a. S. 1911. Pr.-No. 380.

†††) 1911. Pr.-No. 355.

§) H. Entholt, Die bremische Hauptschule von 1817 bis 1858. Bremisches Jahrbuch XXIII, S. 1—130.

dankenswert ist O. Volsburgs*) kurze Übersicht über die Lateinschulen in den Ländern der Hohenzollern (1412—1713). Er benutzt freilich nur gedrucktes Material (auch das nicht ganz vollständig), so daß die Zusammenstellung kaum alle vorhandenen Lateinschulen enthält. In zahlreichen kleinen Orten bestanden solche Anstalten, die Anspruch auf den stolzen Namen machten, wenn sie auch sehr wenig Latein trieben und sich nur zum Schein ein Mäntelchen der Gelehrsamkeit umhängten. Daher wird sich die Zahl, die für 1713 in dem damaligen Königreiche auf 91 angegeben wird, beträchtlich erhöhen. Trotzdem begrüßen wir diese Vorarbeit mit Freude und hoffen, daß sie fortgesetzt und weiter geführt wird. O. Wetzstein**) bringt eine Fortsetzung seiner ausgezeichneten Arbeit über die Geschichte des Realschulwesens in Deutschland und behandelt im 6. Abschnitte die Bestrebungen auf dem Gebiete der Schulreform in den Jahren 1882 bis 1890. Seine Darstellung dieser bewegten Zeit berührt in ihrer maßvollen und verständigen Weise durchaus sympathisch, er hält mit seinem Urteile nicht zurück, hütet sich aber vor Übertreibungen und Einseitigkeiten, die uns in anderen Werken über die neueste Schulgeschichte recht häufig begegnen. Einen Beitrag zur Geschichte der Fürstenerziehung, die neuerdings mit Recht eingehendere Beachtung erfährt, gibt O. Hahne***). Die Gutachten, Vorschläge und Erinnerungen, die um 1720 für die Erziehung des jungen Herzogs Karl I. von Braunschweig gegeben wurden, die Anleitung und Instruktion, die der Prinzenerzieher J. G. Schlüter erhielt, die Berichte usw. enthalten viel Material, das für die ganze Zeitanschauung höchst beachtenswert ist; nur der Raum verbietet es, hier Näheres mitzuteilen.

In die zweite Hälfte des 16. Jahrhunderts führt uns der 2. Teil der Geschichte des Kneiphöfischen Gymnasiums zu Königsberg i. Pr. von R. Armstedt.†) Er behandelt zunächst das Partikular, das 1541 gegründet nach nicht zweijährigem Bestehen unter dem Namen Pädagogium zu einer Vorbereitungsanstalt für die Universität gemacht wurde und bis 1619 bestand. An dieser Schule, die wie ähnliche ihrer Art eine unglückliche Zwitterstellung einnahm, war der bekannte Wilhelm Gnapheus tätig, dessen Schulordnung von 1545 für die Kenntnis der damaligen Verhältnisse wichtig ist. Daneben bestand die Domschule, deren Schicksale in den Jahren von 1543 bis 1602 nicht sehr erfreulich sind; es waren aber auch an ihr tüchtige und gelehrte Pädagogen tätig. Die kurzen Biographien, die Arnstedt gibt, führen uns recht das Wanderleben jener Schulmänner vor Augen; die meisten waren in den verschiedensten Teilen Deutschlands tätig, und das entlegene Königsberg zog gar manchen aus weiter Ferne herbei. Das Gymnasium in Jever geht in seinen Anfängen bis ins Jahr 1573 zurück, wie die Übersicht über seine Ge-

---

*) O. Volsburg, Lateinschulen in den Ländern der Hohenzollern. Zaborze O.-S. Königin Luise-Gymnasium 1911. Pr.-No. 300.

**) O. Wetzstein, die geschichtliche Entwicklung des Realschulwesens in Deutschland. Abschnitt VI. Realschule in Neustrelitz 1911. Pr.-No. 958.

***) O. Hahne, Die Erziehung Herzog Karls I. von Braunschweig-Lüneburg in den Jahren 1720—22. Hzgl. Wilhelm-Gymnnasium in Braunschweig. 1911. Pr.-No. 993.

†) R. Armstedt, Geschichte des Kneiphöfischen Gymnasiums zu Königsberg i. Pr. 2. Teil. 1911. Pr.-No. 10.

schichte von Ommen*) zeigt; sie bietet nicht gerade viel Material von allgemeiner Bedeutung. 25 Jahre bestehen das Schiller-Realgymnasium in Charlottenburg**) und die Kaiser Friedrichs-Schule in Emden.***) Die Geschichte beider Anstalten ist für die Entwicklung des Realschulwesens nicht ohne Interesse. Das Schiller-Realgymnasium ist die älteste städtische höhere Lehranstalt Charlottenburgs, das heute ein reich ausgebildetes Schulwesen besitzt. Die städtische Oberrealschule in Liegnitz hat sich, wie F. W. Frankenbach†) darstellt, seit 1855 allmählich aus einer Bürger-, Mittel-, höheren Bürger- und Realschule entwickelt. Recht ausführlich berichtet W. Höhler††) über das Realgymnasium in Mannheim, das als höhere Bürgerschule 1840 eröffnet worden ist; auch hier überwiegen indessen statistische Nachrichten. Wertvoll ist die Darstellung, die B. Thomas†††) über die Geschicke des Lyceums in Straßburg i. E. während der Jahre 1765—1804 gibt. Die politisch bewegte Zeit macht sich natürlich auch in der Entwicklung des Schulwesens geltend, und man verfolgt gern die Erzählung von den Vorgängen im Collège national, der école centrale oder dem Lycée Impérial. Schon in den Namen treten die verschiedenen Wandlungen der Anstalt zutage.

Von der Veröffentlichung der alten Schulordnungen, die nach einer langen Zeit der Überschätzung etwas in Mißachtung geraten sind, ist man sehr zurückgekommen. Trotzdem ist es durchaus interessant und lehrreich, diese gesetzlichen Bestimmungen für eine alte Schule kennen zu lernen; es spiegelt sich in ihnen ein gutes Stück der alten Anschauungen wieder. Deshalb ist die Zusammenstellung, die W. Dedekind§) für das Katharineum zu Lübeck gemacht hat, mit Freude zu begrüßen; die acht Schulordnungen, die er aus den Jahren von 1531—1891 abdruckt, bieten eine Schulgeschichte in nuce. Kurz erzählt B. Eschenburg§§) die Geschichte dieser alten Anstalt und gibt hauptsächlich Lebensbilder der meisten Rektoren und Direktoren, unter denen sich Männer wie Hermann Bonnus, Fr. Jacob, Joh. Claßen, E. Deecke befinden. Einige genauere Angaben werden über den lateinischen Unterricht aus den Jahren 1530—1911 gemacht, sonst aber Nachrichten über das innere Leben und die Arbeit in der Anstalt nur in geringem Umfange gegeben. Als Übersicht über die Schulgeschichte ist die gut ausgestattete Schrift anerkennenswert. Von der lateinischen Schule in Schlawe, die

*) Ommen, Abriß der Geschichte des Großherzogl. Mariengymnasium zu Jever. 1911. Pr.-No. 964.

**) O. Hubatsch, Das Charlottenburger Realgymnasium in dem ersten Vierteljahrhundert seines Bestehens. Schiller-Gymnasium in Charlottenburg. 1911. Pr.-No. 120.

***) F. Niemöller, Geschichte der Kaiser Friedrichs-Realschule zu Emden während ihres 25 jährigen Bestehens. 1911. Pr.-No. 454.

†) F. W. Frankenbach, Entwicklungsgeschichte der städtischen Oberrealschule in Liegnitz. 1911. Pr.-No. 326.

††) W. Höhler, Das Realgymnasium Mannheim 1840—1910. Mannheim 1911. Pr.-No. 892.

†††) B. Thomas, Zur Geschichte des Lyceums in Straßburg i. E. II. Teil. Straßburg i. E. 1911. Pr.-No. 736.

§) W. Dedekind, Die Schulordnungen des Katharineums zu Lübeck von 1531 bis 1891. 1911. Pr.-No. 1031.

§§) B. Eschenburg, Das Katharineum in Lübeck. Ohne Ort und Jahr!

zuerst in der Mitte des 16. Jahrhunderts erwähnt wird, berichtet W. Hoffmann*) allerlei beachtenswerte Einzelheiten, die uns ein Bild davon geben, wie man sich in einer kleinen Stadt bemühte, eine sogenannte Gelehrtenschule zu erhalten; hier hat man unwillkürlich den Argwohn, daß die in dem Lehrplane von 1590 aufgeführten Unterrichtsgegenstände kaum alle in Wirklichkeit behandelt worden sind. Der Plan von 1774 sieht etwas praktischer aus.

Als ein Beitrag zur Schulgeschichte ist auch anzusehen die Arbeit von J. Steen,**) der davon berichtet, wie die Sammlung vorgeschichtlicher Altertümer 1874 an die Schleswiger Domschule kam und wer sie begründet hat. Über die Feier des 350 jährigen Jubiläums des Gymnasiums in Stralsund berichtet P. Trommlitz***); die verschiedenen dabei gehaltenen Reden enthalten reiches historisches Material. Neue Gebäude sind u. a. in Spremberg†) und Eßlingen††) eingeweiht worden, worüber die Programme berichten. Die Abiturienten des Gymnasium illustre zu Gotha aus den Jahren 1653—1694 stellt M. Schneider†††) zusammen, wobei wir erfahren, daß bereits 1653 durch Herzog Ernst den Frommen ein Abiturientenexamen eingeführt worden ist. Aus der alten Gymnasialmatrikel von Hermannstadt teilt R. Briebrecher§) die Namen der Schüler mit, die in den Jahren 1654—1719 eingetragen sind; man sieht, welch eine Bedeutung die alte Anstalt für das geistige Leben Siebenbürgens hatte.

Endlich sei noch auf einen Beitrag zur allgemeinen Geschichte der Pädagogik hingewiesen. H. Gilow§§) macht Mitteilungen aus dem Tagebuche Karl Spaziers, der von 1782—1785 am Philanthropinum in Dessau tätig war, und bringt damit einen nicht unwichtigen Beitrag zur Geschichte dieser Schulanstalt. Wir erfahren von verhängnisvollen Mißständen, die größer waren als man bisher dachte, von der Art des Unterrichts und der Erziehung, die sich auch nicht frei von argen Schäden und Fehlern hielt.

Greifenberg i. P. Martin Wehrmann.

---

*) W. Hoffmann, Zur Geschichte der lateinischen Schule zu Schlawe. 1911. Pr.-No. 209.

**) J. Steen, Die Sammlung vorgeschichtlicher Altertümer in der Königl. Domschule zu Schleswig und ihre Begründer. 1911. Pr.-No. 393.

***) P. Trommlitz, Bericht über die Feier des 350 jährigen Jubiläums des Gymnasiums zu Stralsund. 1911. Pr.-No. 215.

†) 1911. Pr.-No. 148.

††) 1911. Pr.-No. 828.

†††) M. Schneider, die Abiturienten des Gymnasium illustre zu Gotha aus M. Andreas Reyhers und Georg Hessens Rektorat von 1653—1694. Herzogl. Gymnasium Ernestinum zu Gotha 1911. Pr.-No. 1009.

§) R. Briebrecher, Mitteilungen aus der Hermannstädter Gymnasialmatrikel. Fortsetzung. Evangel. Gymnasium A. B. zu Nagyszeben (Hermannstadt) 1911.

§§) H. Gilow, Karl Spaziers Tagebuch 1781—1783. Beiträge zur Geschichte des Dessauer Philanthropinums. Kölln. Gymnasium zu Berlin. 1911. Pr.-No. 70.

Über Lehrpläne und Schulreform. X.

Steglitz, Gymnasium: Beilagen zum Jahresbericht: 1. Lehraufgaben der Klassen Sexta bis Ober-Tertia im Anschluß an die amtlichen Lehrpläne (8°. 16 S.). 2. a) Lehrplan für das Turnen. b) Übungen für das tägliche Turnen (8°. 16 S.). 3. Lehrplan für die Vorschulen der höheren Lehranstalten zu Steglitz. (No. 104).

Mühlhausen in Thüringen (O. R. S.): Lehraufgaben für Französisch und Englisch. (No. 374. 8°. 16 S.).

Plettenberg (R. S.) F. Schnell: 1. Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht. 2. Lehrplan für den englischen Unterricht. (No. 529. 30 S.).

Die Steglitzer Lehrpläne bieten in ihrem ersten Teil meistens den Text der amtlichen Vorschriften, nur ergänzt durch die Aufzählung der für die Einprägung bestimmten Kinderlieder und Bibelsprüche und der deutschen Gedichte. Auch die Vorschriften namentlich für die alten Sprachen, die Geschichte und Erdkunde auf der Unterstufe sind etwas ausführlicher gefaßt. Den Beschluß bildet die Aufzählung der eingeführten Lehrbücher. Auch der zweite Teil schließt sich im ganzen eng an die offiziellen Lehrpläne an. Bei dem dritten ist die klare und wohlabgemessene Bestimmung der Lehrziele hervorzuheben. — Die Mühlhausener Pläne stellen an die Spitze methodische Bemerkungen, die den Unterricht als einen gemäßigt reformierten kennzeichnen. Die Lehrpläne selbst sind ziemlich knapp. Eigenartiges findet sich trotzdem, so für jede Klasse bis zur U II die Hervorhebung der bei den schriftlichen Übungen in Betracht kommenden Gesichtspunkte. Bei der Lektüre auf der Oberstufe fällt die Stoffbeschränkung auf. — Der Verfasser der Plettenberger Pläne hat mit Geschick den Versuch gemacht, mit der Aufzählung der Lehraufgaben, Lehrbücher etc. eingehende Winke für die Behandlung zu verbinden. Die Arbeit ist interessant zu lesen.

Sevelsberg, Festschrift bei Gelegenheit der Feier des fünfundzwanzigjährigen Bestehens der Anstalt (Aachen, Königl. Kaiser Wilhelms-Gymnasium. No. 586. 4°. 64 S.).

Engelhardt, Die Abiturienten des Marburger Gymnasiums von seiner Neugründung 1833 bis Ostern 1910. (Voran gehen: Nachträge und Berichtigungen zu dem Verzeichnis der Direktoren und Lehrer des Marburger Gymnasiums 1833 bis 1910 im Jahresbericht 1910.) (Marburg, Königl. Gymnasium No. 549. 4°. 62 S.).

Franke, Geschichte des Verwaltungsrats des Königl. Gymnasiums zu Emmerich von seiner Einweihung bis zu seiner Auflösung, zugleich eine Geschichte des Emmericher Gymnasiums von seiner Neugründung im Jahre 1832 bis zum Jahre 1910. (Emmerich, Gymnasium. No. 614. 8°. 28 S.).

In stattlichem Gewande erscheint der Bericht aus Aachen, mit einer großen Zahl von Abbildungen geschmückt, die die Anstalt und den Bilderschmuck ihrer Aula, die Dezernenten und Leiter, sowie das Lehrerkollegium bei der Eröffnung und in seinem gegenwärtigen Bestande dem Leser vorführen. Auch eine Anzahl Klassenbilder mit den Ordinarien sind zu sehen. Von dem Wachsen und Gedeihen, das allem Anscheine nach ein sehr erfreuliches gewesen ist, wird erzählt und Ver-

zeichnisse der Lehrer, die an der Anstalt gewirkt, nebst Nachrichten über ihr Leben, wie Tabellen der von ihr entlassenen Reifeprüflinge sind beigegeben. — Das Verzeichnis der Marburger Abiturienten auf den Stand zu bringen, in dem er uns vorliegt, hat sicher große Mühe gekostet. So schlicht und unscheinbar das Ergebnis sich uns darstellt, so darf seine Bedeutung doch nicht unterschätzt werden. Können die Nachrichten als zuverlässig angesehen werden, so bieten sie wertvolles Material für mancherlei wissenschaftliche Untersuchungen. — Von engen Verhältnissen, mannigfachen Kämpfen, vielfach gehemmter Entwicklung, doch auch von unverdrossener Mühe, von endlich befriedigender Ausgestaltung des Erstrebten erzählt die Geschichte der Emmericher Anstalt.

O. Lutsch, Fünf Entlassungsreden an Abiturienten (Kreuznach, Königl. Gymnasium. No. 626. 8°. 26 S.).

R. Bünte, Antrittsrede (Elmshorn, Realgymnasium. No. 396. 4°. 4 S.).

J. Spicker, Unser Neubau, seine Beschreibung und Weihe (Werl, Progymnasium. No. 501. 4°. 14 S.).

Daß die Schulreden nicht als ein bedeutungsloses Akzidenz, vielmehr als eine von der Eigenart des Schullebens zeugende Kundgebung zu betrachten seien, ist an dieser Stelle schon mehrfach betont worden. Auch für die in den oben angeführten Beilagen veröffentlichten Ansprachen läßt sich das sagen.

Pankow. Max Nath.

Zur Mathematik.

Jancke, E., Das Ferrolsche Rechenverfahren und seine Anwendung in der Schule. Städt. Oberrealschule Königsberg i. Pr. Progr.-No. 24.

Zickerow, G., Das abgekürzte Rechnen. Kgl. Gymnasium Rawitsch. Progr.-No. 242.

Junge, G., Über den Fehler bei logarithmischen Rechnungen. Kgl. Gymnasium nebst Realschule Landsberg a. W. Progr.-No. 94.

Der Verfasser der an erster Stelle genannten Abhandlung gibt an der Hand zahlreicher Beispiele eine klare Einführung in die Schnellrechenmethoden, deren sich Herr Ferrol bei der Multiplikation, Division und Quadratwurzelziehung bedient. Die Algorithmen finden dann Anwendung auf verschiedene Gebiete der rechnenden Mathematik, z. B. auf die Auswertung von Dreiecken und Vielecken, von Potenzen der Zinsfaktoren, von Gleichungen mit vielziffrigen Koeffizienten, von Logarithmen usf. Leider fehlen geschichtliche Angaben; der Leser wird den Eindruck gewinnen, als handele es sich hier um vollkommen neue Verfahren. Es ist aber z. B. die angegebene Multiplikationsmethode nichts anderes als das symmetrische Verfahren, dessen Geschichte bis zu den Indern zurückreicht, für zweistellige Zahlen als *multiplicatio per crocetta* im Mittelalter viel benutzt, als „Blitzmethode" noch heute manchmal in Rechenmethodiken der Volksschule erwähnt wird. Lohnend wäre es auch gewesen, über die Geschichte der Verwendung negativer Ziffern im dekadischen Zahlsystem, auf die meines Wissens

zuerst Cauchy hingewiesen hat, Näheres zu sagen. — Es war vom Verfasser sehr verdienstlich, einen Einblick in einige Schnellrechenmethoden zu geben; das Schnellrechnen bietet auch vom arithmetischen Standpunkte aus außerordentlich viel Interessantes. Allerdings möchte der Berichterstatter, wenn auch nicht vor einer Erwähnung, so doch vor einer „Anwendung in der Schule", wie sie auf dem Titel der Abhandlung steht, warnen; die höhere Schule ist seines Erachtens nicht dazu da, Schnellrechner zu erziehen, dazu ist ihre Zeit zu knapp und zu kostbar.

In der Arbeit von Zickerow werden die Methoden des abgekürzten Multiplizierens, Dividierens und Quadratwurzelziehens in Verbindung mit der sogenannten österreichischen Rechenmethode an passend gewählten Beispielen erklärt. Den Beispielen werden die ohne Abkürzung und nach der sogenannten norddeutschen Methode errechneten Lösungen gegenübergestellt. Die Schrift bringt nichts Neues, macht auch nicht Anspruch darauf. Ihr Hauptzweck ist, Schülern und Eltern das Zweckmäßige und Berechtigte des abgekürzten Rechnens praktisch, ohne alle theoretische Erörterung, vor Augen zu führen.

Die an dritter Stelle genannte Arbeit kommt nicht für den eigentlichen Unterricht in Betracht. Es genüge daher die Bemerkung, daß in ihr im Anschluß an frühere Untersuchungen von Bremiker, Stadthagen u. a. die beim logarithmischen Rechnen, z. B. bei der Addition mehrerer Logarithmen auftretenden Fehler empirisch und theoretisch diskutiert werden.

Berkhan, G., Aus dem geometrischen Anfangsunterricht. Realschule Eppendorf-Hamburg. Progr.-No. 1054.

Heinrich, M., Vereinfachter Gang des Anfangsunterrichts in der Planimetrie, analytischen Geometrie und Trigonometrie. Kgl. Luisen-Gymnasium Berlin. Progr.-No. 74.

Michels, P., Einiges über die Anwendung der ähnlichen Abbildung. Kgl. Gymnasium Meseritz. Progr.-No. 236b.

Rudolphi, W., Analytische Geometrie des Punktes, der Geraden und der Ebene in Verbindung mit darstellender Geometrie. Gymnasium und Oberrealschule Neumünster. Progr.-No. 389.

Die Arbeit von Berkhan behandelt vier Kapitel aus dem Quartapensum: die Winkelsumme eines Vielecks, das gleichschenklige Dreieck, das Viereck und Rhombus, Rechteck, Quadrat. An diesen Beispielen werden die Methoden der modernen Schulmathematik im Gegensatz zu dem früheren, eng an das Euklidische Vorbild sich anschließenden Verfahren gezeigt: Selbstbetätigung der Schüler, um das Wichtigste vorweg zu nehmen, Benutzung der Beweglichkeit der Figuren, der axialen und zentrischen Symmetrie und eine sorgfältig abwägende Berücksichtigung des empirischen und logischen Gehaltes der Geometrie. Die Darstellung lehnt sich an das allen diesen Gedanken sehr entgegenkommende Lehrbuch von Schuster an. Hat der Verfasser seine Abhandlung auch in erster Linie für die Eltern geschrieben, so wird doch auch der Lehrer sie nicht ohne Anregung lesen.

Heinrich sucht die Vereinfachung des planimetrischen Anfangsunterrichtes zunächst in formaler Weise durch die Einführung einer großen Zahl neuer Ausdrücke und Begriffe zu erreichen. Er benutzt z. B. für eine knappere Fassung

der Sätze und Beweise Endlot (dem Mittellot entsprechend), Teiler für Transversale, wobei dann Höhe, Mittellinie, Mittellot und Winkelhalbierende als Hauptteiler zusammengefaßt werden, Überwinkel für gegenüberliegende Winkel, Gegner für axial-symmetrische Gebilde usw. Dabei und daneben begegnet man vielen Verdeutschungen, z. B. Mitt- und Umwinkel für Zentri- und Peripheriewinkel, Stützen für Katheten, Kette für Hypotenuse, Balken für Koordinatenaxen u. dgl.

Inhaltlich ist für Heinrichs Lehrgang charakteristisch die Betonung der axialen Symmetrie, die frühe Behandlung des Kreises (gleich nach der Geraden!), die Verschiebung der Parallelenlehre nach U III (die Winkelsumme des Dreiecks wird in IV nach dem vereinfachten Thibautschen Verfahren erhalten). Neu ist die Einführung und frühe Benutzung des Zweikreises, der aus zwei sich schneidenden Kreisen gebildeten Figur. Der Zweigleichkreis (die beiden Kreise haben gleichen Radius) spielt die Rolle des Rhombus bei den Fundamentalkonstruktionen; außerdem können jetzt auch für den 3. und 4. Kongruenzsatz Deckungsbeweise erbracht werden. — Was die übrigen Ausführungen anlangt, so genüge die Bemerkung, daß sich die ebene Trigonometrie auf eine kurze in O III zu gebende Einführung in die analytische Geometrie stützt.

Ob die vom Verfasser vorgeschlagenen Vereinfachungen durchgreifend sind, das möge der einzelne selbst bei der Lektüre entscheiden. — Ich selbst bin hinsichtlich der Einführung neuer, die mathematische Sprache abkürzender Ausdrücke sehr skeptisch. — Störend sind manche Druckfehler.

Michels wendet die direkt ähnliche ($OP_1 : OP_2 = \pm m$) und die umgekehrt ähnliche ($OP_1 . OP_2 = \pm m$) Abbildung auf die Lösung zahlreicher Konstruktionsaufgaben an.

Einer der Grundgedanken der neueren Bestrebungen im mathematischen Unterricht ist die „Fusion" verwandter Disziplinen, die Abwendung von dem früher mehr als nötig beliebten „Purismus". Man braucht dabei nicht nur an die Vereinigung von Planimetrie und Stereometrie zu denken, eine bei den propädeutischen Kursen fast durchweg, sehr selten jedoch im systematischen Lehrgang durchgeführte Fusion. Hierher gehört vielmehr auch die Fusion von synthetischer und analytischer Kegelschnittlehre, die Durchsetzung der Algebra mit graphischen, und umgekehrt der Geometrie mit analytischen Methoden. In letzter Zeit hat eine enge Verbindung von Stereometrie und darstellender Geometrie Anklang gefunden. Diese Fusion trifft von der darstellenden Geometrie eigentlich nur den mit begrenzten Geraden, Ebenen und Körpern sich befassenden Teil. Rudolphi unternimmt nun den Versuch einer Fusion der darstellenden Geometrie, soweit sie sich mit unbegrenzten Geraden und Ebenen beschäftigt, mit der analytischen Geometrie des Raumes. Es ist in der Tat sehr verlockend, daß man so an jedes Problem mit Zeichnung und Rechnung gleichzeitig herangehen kann. Bedenklich ist nur, daß die Einführung dieser Fusion eine nicht unwesentliche Erweiterung des Oberrealschulpensums um die Anfangsgründe der analytischen Geometrie des Raumes mit sich bringt. Es gibt nur wenige Anstalten in Preußen und in Deutschland überhaupt (in der Schweiz ist es anders), die sich mit der analytischen Geometrie des Raumes befassen. Die allgemeine Durchführung dieser Forderung wird vielfach auf Widerstand stoßen, nicht im Hinblick auf stoff-

liche Schwierigkeiten, sondern mit Rücksicht auf die Kürze der zu Gebote stehenden Zeit.

Frenzel, C., Die Fundamente für eine elementare Einleitung in die Differential- und Integralrechnung. Gymnasium Lauenburg i. P. Festschrift zur 50jährigen Jubelfeier am 30. September 1910. Progr.-No. 205.

Richter, A., Differential- und Integralrechnung für Gymnasial-Oberprima. Kgl. Matthias Claudius-Gymnasium mit Realschule Wandsbeck. Progr.-No. 394.

Diesing, M., Einführung in die Differentialrechnung und Anwendung derselben auf Maxima, Minima, unendliche Reihen und Quotienten in der unbestimmten Form $\frac{0}{0}$. Städt. Oberrealschule Halle a. S. Progr.-No. 370.

Von den drei Lehrgängen der Infinitesimalrechnung, welche die diesjährigen Programme der großen Zahl von Vorgängern hinzufügen, kommen zwei vom Gymnasium, einer von der Oberrealschule. Für die Oberrealschulen ist die Frage, ob Infinitesimalrechnung oder nicht, durch die Praxis wohl schon entschieden. Beim Gymnasium ist die Zustimmung aber noch nicht eine allgemeine, insbesondere nicht bei der Integralrechnung, die übrigens in beiden vorliegenden Arbeiten mit berücksichtigt ist. — Man darf in diesen schulmäßigen Lehrgängen, von wenigen Ausnahmen abgesehen, nicht stofflich Neues erwarten; die Auswahl und Gestaltung des Stoffes ist es, die diese Arbeiten pädagogisch wertvoll macht; es gibt in dem neuen Gebiet sehr viele noch ungelöste didaktische Probleme.

Frenzel geht in seiner ausführlichen Darstellung gleichzeitig von dem Geschwindigkeitsbegriff und vom Tangentenproblem an die Differentialrechnung heran. Er benutzt nur Differentialquotienten, keine Differentiale. Von der Exponentialfunktion und ihrer Umkehrung sieht er ab, ebenso von der Reihenentwicklung. Seine Einführung in die Integralrechnung reicht für eine Integration einfacher Funktionen aus. Gerade diese Beschränkung auf wenige Funktionen, auf wenige Differentiationsregeln und die Vermeidung der Differentiale gestatten eine reinliche Darstellung der Grundgedanken der Infinitesimalrechnung.

Auf ganz anderem Standpunkt steht Richter in seiner leider im Text etwas knapp gehaltenen Abhandlung. Er tritt mehr als Physiker denn als Mathematiker an die Infinitesimalrechnung heran. Er benutzt durchweg Differentiale, die für ihn sehr kleine Größen sind; er setzt z. B. $dx = \frac{x}{1\,000\,000}$. Auf den eigentlichen Grenzübergang legt er gar keinen Wert (vgl. seine Definition des Differential-Quotienten). Seine Differentialrechnung ist im wesentlichen eine Methode des angenäherten Rechnens.

Auch bei Diesing, dessen Abhandlung sich auf die Differential-Rechnung beschränkt, spielt das Differential eine Rolle; er bevorzugt aber den Differentialquotienten. Wie das für eine Oberrealschule selbstverständlich ist, bringt er weit mehr Stoff als die beiden anderen Arbeiten. Bemerkenswert erscheint mir dabei, daß er sich nicht auf explizite Funktionen beschränkt und daß in seiner ausgedehnten Darstellung der unendlichen Reihen auch Restgliedabschätzungen nicht fehlen.

Riehm, G., Zur Didaktik des mathematischen Unterrichts in den Mittelklassen des Gymnasiums. Stadtgymnasium und Reformrealgymnasium Halle a. S. Progr.-No. 333.

Der Verfasser stellt sich gleich im Anfang als ein energischer Gegner der „Neuerer" vor. Und: „Schützen wir vor allem unsere Gymnasiasten vor den Reformgelüsten jener Neuerer", so klingt auch seine Schrift aus. Ein prinzipieller Gegensatz zwischen dem Verfasser und den „Neuerern" besteht in den Anschauungen über den Zweck der Schulmathematik. Riehm sagt: „Es kommt nun einmal auf der Schule nicht auf die Wissenschaft als solche an, sondern lediglich auf deren Erziehungswirkung gegenüber dem Schüler, und diese übt die Mathematik infolge ihrer Eigenart aus, die jeder beliebige Ausschnitt ebensogut besitzt wie ein natürlicher Abschnitt." Er betont damit einseitig den formalen Zweck und läßt den praktischen als unerheblich beiseite. Was seinen anderen Einwurf anlangt, den Zeitmangel in der Unterstufe der Gymnasien, so ist dieser nirgends schärfer betont, als in den Meraner Vorschlägen. Der Verfasser folgert: also ist der gegenwärtige Umfang der Schulmathematik herabzusetzen, die Meraner Vorschläge folgern: also muß die Stunden-Einschnürung in den Tertien fortfallen.

Das dürften die prinzipiellen Gegensätze sein. Was Einzelheiten anlangt, so ist zu bemerken, daß Höflers Buch, das der Verfasser als die Bibel der „Neuerer" ansieht, nicht einfach identisch mit deren Anschauungen ist. Es ist von einer einzelnen Persönlichkeit, und zwar erfreulich individuell geschrieben worden, während die Meraner Vorschläge die Gesamtanschauung vieler darstellen und schon deshalb nicht bis in die Einzelheiten hinabsteigen konnten. Auch die Väter der Meraner Vorschläge hatten ihre individuellen, zum Teil recht erheblich voneinander abweichenden Ansichten. Im übrigen schließt Höfler seine allerdings durchaus im Geiste der Meraner Vorschläge gehaltenen Ausführungen an einen für österreichische Verhältnisse gedachten, 1909 ziemlich genau verwirklichten Lehrplan an, der in manchen Dingen, besonders mit dem dreijährigen, Planimetrie und Stereometrie verschmelzenden Vorkurs, direkt von den Meraner Vorschlägen abweicht.

Es war nötig, diese Gegensätze hervorzuheben. Im übrigen aber wird die Arbeit von jedem Mathematiklehrer, ob „Neuerer" oder nicht, mit großem Genuß gelesen werden. Eine reiche Lehrerfahrung spricht zu uns in den vielen, nicht selten humorvollen didaktischen Bemerkungen aus allen Teilen des Lehrpensums der Unterstufe; möge es sich nun um die mathematische Sprache, um die Auswahl des Stoffes oder seine besondere Gestaltung handeln. Nicht in allen Einzelheiten wird jeder Leser mit dem Verfasser gehen, aber anregend werden alle diese Bemerkungen wirken. Es wäre im Interesse unserer mathematischen Schulmethode nur zu wünschen, wenn öfter lehrerfahrene Kollegen aus ihrer Zurückhaltung herausträten und ihre Anschauungen zusammenfaßten, wie es hier der Verfasser getan hat. Das sind doch wohl die wertvollsten Programmabhandlungen.

Brües, M., Zur Theorie der desmischen Flächen vierter Ordnung. Kgl. Gymnasium Neuß. Progr.-No. 635.

Birckenstaedt, M., Zwei neue allgemeine Differentiationsgesetze. Kgl. Christianeum Altona. Progr.-No. 382.

Ziegler, Elementare Untersuchungen über den Fermatschen Satz. Städt. Realschule Calbe a. S. Progr.-No. 364.

Diese drei Arbeiten gehen über den Bereich der Schulmathematik hinaus; es muß daher hier die Angabe der Titel genügen.

Barmen. W. Lietzmann.

Zeichen- und Kunstunterricht.

Programme 1910 und 1911.

Greiner, F., Zeichenexkursionen am Bertholdsgymnasium zu Freiburg i. B. Ein Beitrag zur Praxis des Naturzeichnens mit authentischen Abbildungen von Schülerzeichnungen. Progr.-No. 839. 1910.

Der Verfasser schildert in lebendiger und anschaulicher Weise die mit den Schülern unternommenen Zeichenexkursionen und gedenkt auch besonders der Vorbereitung derselben. Was er in dem Abschnitt, der über die Praxis der Übungen handelt, bezüglich des Ausschneidens der Motive, der Korrektur, der kulturgeschichtlichen Beobachtungen u. a. sagt, ist, wenn schon es für keinen Fachlehrer etwas Neues bieten wird, lesenswert. Zahlreiche Schülerzeichnungen erläutern das Dargebotene.

Müller, Franz, Ziele und Wege des Zeichenunterrichts an höheren Schulen. Beilage zum Jahresbericht des König Wilhelm-Gymnasiums zu Stettin. Ostern 1911. Progr.-No. 211.

Die Arbeit stellt als Ganzes genommen eine treffliche und überzeugende Begründung der Wege dar, die die Reform des Zeichenunterrichts gegangen ist. Wenn sie darum, ganz naturgemäß, auch nichts absolut Neues bringt, so beleuchtet sie doch manche Punkte in ganz ausgezeichneter Weise, so daß das Studium jedem Schulmanne und selbst dem erfahrenen Fachmanne empfohlen werden darf. Der letztere dürfte für manches, was er bisher unbewußt getan, hier die tiefere Begründung finden.

Grabow, W., Wie fördert der Zeichenunterricht die Erreichung des Bildungsideals unserer höheren Lehranstalten? Beilage zum 57. Jahresbericht des Königl. Wilhelms-Gymnasiums zu Krotoschin. Progr.-No. 234. 1911.

Nach einer kurzen allgemeinen Aufklärung über die gestellte Frage zeigt der Verfasser in mehreren charakteristischen Lektionen, wie der Zeichenunterricht wertvolle Beiträge zur Erreichung des Bildungsideals zu liefern vermag. Es soll kein Tadel sein, wenn dazu gesagt wird, daß die Wege, die der Verfasser in seinen Unterrichtsbeispielen geht, keine neuen und auch keine persönlich eigenen sind. Bedauert muß aber werden, wenn in diesen wie in allen anderen heute erscheinenden Arbeiten über den Zeichenunterricht, nicht in irgend einer Weise zum Ausdruck gebracht wird, woher die Gedanken und die Anregungen zu den Beispielen kommen. Der dieser Arbeit beigegebene Literaturnachweis, der nur allgemeine pädagogische Werke aufzählt, hätte doch wohl gerechterweise um die Schriften vermehrt werden müssen, die dem Verfasser die Anregung zu seinen praktischen Lehrbeispielen gegeben haben.

Altona. Fritz Kuhlmann.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Hilfsbücher für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre.

Zupitza, Julius, Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen. Zum Selbstunterricht für jeden Gebildeten. 2. unveränderte Auflage. Chemnitz und Leipzig 1910. Wilh. Gronau. VI u. 120 S. 3,50 M.

Das im Jahre 1868 zum ersten Male erschienene Buch, das in Anlehnung an die 42 Strophen des Nibelungenlides, welche von der Werbung Günthers um Brunhild handeln, nach und nach mit den wichtigsten Gesetzen der mhd. Grammatik bekannt macht, hat schon manchem Studierenden den Weg zum Verständnis des Mittelhochdeutschen gebahnt und kann auch heute noch, da des Verfassers Sohn bemüht gewesen ist, das Werk auf der Höhe zu erhalten, als Führer gute Dienste leisten.

Mangold, Karl, Oberlehrer, Abriß der deutschen Sprachlehre für höhere Schulen. Frankfurt a. M. 1911. Moritz Diesterweg. 76 S. geb. 0,90 M.

Der Verfasser hat durch Ausscheiden alles Überflüssigen dasjenige, was den Schülern zu wissen nötig ist, auf verhältnismäßig engem Raume zusammengefaßt. Doch hätten auch ohne Schaden die Musterbeispiele zur Deklination und Konjugation fortgelassen werden können, und statt der Zusammenstellung des süddeutschen und klassischen mit dem norddeutschen Sprachgebrauch für den Modus der Objektsätze hätte die Feststellung der hochdeutschen Schriftsprache genügt. Daß unweit, während und wegen wohl auch mit dem Dativ verbunden werden, wäre besser in eine Anmerkung verwiesen. Aus B 19, S. 9 muß man annehmen, daß die Substantiva auf -el und -er im Dativ Singular eine Endung haben. Warum wird die auf S. 25 vorgeschlagene Bezeichnung „einpersönlich" später, z. B. S. 45, wieder fallen gelassen?

v. Sanden, Deutsche Sprachlehre für höhere Schulen. 11. Aufl. Breslau 1911. Ferd. Hirt. 100 S. 1 M. — **Paul Beer,** Übungsbuch zu v. Sandens deutscher Sprachlehre für höhere Schulen. Breslau 1911. Ferd. Hirt. 56 S. 0,60 M.

Über die bewährte Sprachlehre v. Sandens, die stetig zu vervollkommnen und den Bedürfnissen der Schule entsprechend zu ergänzen der Verfasser ernstlich bemüht gewesen ist, habe ich an dieser Stelle schon wiederholt anerkennend mich

ausgesprochen. Die neue Auflage verdient alles Lob. Ihr ist von Beer als Begleiter ein Übungsbuch mit auf den Weg gegeben. Daß an den Sprachunterricht vielfache Übungen sich anschließen müssen, auch an den Unterricht in der Muttersprache, kann keinem Zweifel unterliegen. Aber ebensowenig müßte zweifelhaft sein, daß ein Übungsbuch für den deutschen Sprachunterricht sich besser nicht in den Händen der Schüler befinden sollte.

Werth, Hermann, Deutsche Grammatik für die Oberklassen höherer Lehranstalten und für Seminare. Mit einer Karte der deutschen Mundarten. Frankfurt a. M. und Berlin 1911. Moritz Diesterweg. VIII u. 161 S. geb. 1,80 M.

Das zunächst für die Oberstufe der Studienanstalten und für höhere Lehrerinnenseminare bestimmte Buch, das aus der deutschen Sprachlehre mit Ausscheidung alles Elementaren diejenigen Abschnitte herausgreift, an denen das Werden und Wesen der Muttersprache veranschaulicht werden kann, verrät auf jeder Seite den gründlichen Kenner und mit den vornehmsten Aufgaben des deutschen Unterrichts vertrauten Lehrer. Die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung werden schlicht und leicht verständlich vorgetragen und werden in dieser Form nicht verfehlen, die Freude an der Muttersprache zu wecken und zu mehren. So darf man sich dem Wunsche des Verfassers anschließen, daß sich auch die Pforten der höheren Knabenschulen dem Buche öffnen möchten.

Nicht unerwähnt darf hier bleiben, daß das bahnbrechende Werk „Die deutsche Sprache der Gegenwart, ein Handbuch für Lehrer, Studierende und Lehrerbildungsanstalten" von **Ludw. Sütterlin** (Leipzig, R. Voigtländers Verlag, Preis 7 M., geb. 8 M.) im Jahre 1910 in dritter Auflage erschienen ist.

Coblenz. Jos. Buschmann.

Hilfsmittel zum Unterricht im Rechnen und in der Arithmetik. VIII.

A., Gerlach, Des Kindes erstes Rechenbuch. Mit Zeichnungen von Th. Hermann. Leipzig 1911. Quelle & Meyer. 99 S. kart. 0,70 M.

Glöser, Moritz, Lehrbuch der Arithmetik für die erste Klasse der Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen. Wien 1910. A. Pichlers Witwe u. Sohn. IV u. 64 S. geb. 1,20 Kr.

Glöser, Moritz, Lehrbuch der Arithmetik für die zweite Klasse. IV u. 46 S. geb. 1,00 Kr.

Thaer, Albrecht und **Rouwolf, R.,** Rechenbuch für höhere Schulen. 4 Hefte. Breslau 1911. Ferdinand Hirt. — 1. Heft (für Sexta). 95 S. kart. 1,00 M. — 2. Heft (für Quinta). 96 S. kart. 1,00 M. — 3. Heft (für Quarta und Untertertia). 96 S. kart. 1,00 M. — 4. Heft (Ergänzungsheft für Obertertia und Untersekunda). 102 S. kart. 1,00 M.

In gar lustiger Weise sucht A. Gerlach den kleinen A-B-C-Schützen die Anfangsgründe des Rechnens beizubringen. An den verschiedenartigsten, bild-

lich dargestellten Gegenständen aus ihrem Vorstellungskreise lernen sie allmählich die Zahlen kennen und deren Verhältnis zueinander, lernen sie die Rechnungsarten anschaulich kennen und ausführen, gewöhnen sie sich allmählich an die hergebrachte und korrekte Sprechweise, bis sie es schließlich nur noch mit den Zahlzeichen zu tun haben und eine schöne Geschichte Gelegenheit gibt, die erlangte Fertigkeit anzuwenden. — Glösers Bücher umfassen das Pensum unserer Sexta und Quinta. Sie sind abgefaßt in dem behaglich weitschweifigen Stil, der hier schon für manches aus österreichischer Feder stammende Lehrbuch als charakteristisch hervorgehoben worden ist. Aber es soll damit kein Vorwurf gegen sie erhoben werden. Sie sind für das Verständnis des Anfängers gewiß geeignet und das Aufgabenmaterial ist verständig beschränkt und vor Ausschweifungen in das Gebiet der großen Zahlen bewahrt. Methodisch kann aus ihnen der Anfänger im Lehrfach manches lernen. — Die vier Hefte, die A. Thaer als Ergänzung zu seiner trefflichen Neubearbeitung des Kamblyschen Unterrichtswerkes vorlegt, werden sich gewiß überall da bald einbürgern, wo der Kambly-Thaer benutzt wird. Aber hoffentlich auch über diesen weiten Kreis hinaus an mancher Stelle mehr oder weniger brauchbare Hilfsmittel verdrängen. Dem erfahrenen Leser offenbart sich auf jeder Seite, daß sie aus langjähriger Erfahrung und Übung, auf Grund weitblickender methodischer Einsicht gearbeitet sind. Dem Berichterstatter will es zurzeit als das geeignetste Hilfsmittel erscheinen, um dem Seminarkandidaten die Technik des Rechenunterrichts praktisch vorzuführen. Seiner Stoffausdehnung nach geht es freilich weit über den Rahmen des Rechenunterrichts, wie dieser für gewöhnlich gespannt ist, hinaus. Bringt das dritte Heft schon einen Anhang über „die rechnerische Behandlung der Arbeiterschutzgesetze", der vielleicht nur hie und da an realistischen höheren Lehranstalten eine kurze Berücksichtigung finden kann, so wird der Inhalt des Ergänzungsheftes doch nur auf Fachschulen, vor allem kaufmännischen Fortbildungsschulen, Gegenstand des Unterrichts sein können. Für sie ist es allerdings wohl auch in erster Linie bestimmt.

Geipel, G., Lehrbuch der Mathematik und Aufgabensammlung (nach den Ausführungsbestimmungen zu dem Erlaß vom 18. August 1908 über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens bearbeitet). — I. Teil (Kl. III u. IV der höheren Mädchenschule) VI u. 176 S. — II. Teil (Kl. II) IV u. 145 S. Bielefeld und Leipzig 1910. Velhagen & Klasing. geb. 1,80 bzw. 1,50 M.

Kambly-Thaer, Mathematisches Unterrichtswerk. I. Teil. Arithmetik. Ausgabe C für Realschulen. Breslau 1911. Ferdinand Hirt. 96 S. geb. 1,25 M.

Behrendsen-Götting, Lehrbuch der Mathematik nach modernen Grundsätzen. Unterstufe B für Realschulen. 2. Aufl. Leipzig 1911. B. G. Teubner. VIII u. 327 S. geb. 2,80 M. — Dasselbe, Unterstufe A für Gymnasien. 2. Aufl. Ebenda. VIII u. 277 S. geb. 2,80 M.

Reinhardt, W. und **Mannheimer, R.,** Arithmetik und Algebra für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Frank-

furt a. M. 1911. Franz Benjamin Auffarth. 1. Teil. VIII u. 140 S. kart. 1,80 M. — 2. Teil. VI u. 108 S. 1,50 M.

Die Arbeit Geipels enthält den planimetrischen Lehrstoff bis zum pythagoreischen Lehrsatz, den arithmetischen bis zu den Proportionen einschließlich, dazu eine den heutigen Bedürfnissen entsprechende Aufgabensammlung. Sie berücksichtigt die Vorschläge der Meraner Naturforscherversammlung und dürfte wohl ein geeignetes Lehrmittel darbieten. — Thaers Buch ist eine Verkürzung der Ausgabe der Arithmetik für Realgymnasien und Oberrealschulen, die hier Jahrg. VIII, S. 525ff. besprochen worden ist. Beibehalten sind, wenn auch in verkürzter Form, die Abschnitte, die an einigen Realschulen zur Ergänzung herangezogen werden, so die Lehre von den komplexen Zahlen und von den einfachen Reihen. Auch die auf quadratische Gleichungen zurückführbaren Gleichungen sind kurz behandelt. Der graphischen Darstellung von Funktionen ist im Anschluß an die Gleichungen mit zwei Unbekannten ein kurzer Abschnitt gewidmet. — Die beiden Bücher von Behrendsen und Götting liegen nun in zweiter Auflage vor. Das für Gymnasien bestimmte ist hier Jahrg. VIII, S. 531 schon besprochen worden. Der Charakter der Bücher hat sich natürlich in der neuen Auflage nicht merklich geändert, obwohl die Verfasser in der Vorrede mit Recht hervorheben, daß sie bemüht gewesen seien, die Prinzipien der Meraner Vorschläge noch stärker zur Geltung zu bringen. In der Realschulausgabe sind den Lehrplänen entsprechend kurze Abschnitte, die die ersten Anfänge der Trigonometrie und Stereometrie betreffen, angefügt. — Reinhardt und Mannheimer behandeln die für die Oberstufe, auch der Realanstalten in Betracht kommenden Kapitel in klarer, dem Stoff nach verständig beschränkter Form. Die Lehre von den Reihen ist elementar behandelt, obwohl das Buch auch der Differentialrechnung keineswegs aus dem Wege geht. Eine ausreichende Zahl an Aufgaben ist den einzelnen Abschnitten beigefügt.

Hack, Fr. Wahrscheinlichkeitsordnung. 122 S.

Fischer, Paul B., Koordinatensysteme, 125 S.

Beutel, Eugen, Algebraische Kurven. Teil II (Theorie und Kurven 3. und 4. Ordnung). 135 S. Leipzig. Sammlung Göschen. geb. à 0,80 M.

Schaeffer, Andreas, 1400 mathematische Abiturientenaufgaben und 700 Lösungen und Anleitungen zur Lösung. Zabern 1910. A. Fuchs. XVI u. 240 S. geh. 3,80 M.

Donadt, A., Repetitorium der Schulmathematik. I. Teil: Arithmetik. Leipzig 1911. Fr. Brandstetter. 197 S. geb. 3,00 M.

Die drei Bändchen der Sammlung Göschen sind gewiß gelungene Leistungen. Sie fordern für ihr Verständnis aber auch Leser von nicht mehr bloß elementarer mathematischer Bildung. Andererseits bringt es die durch den Charakter der Sammlung bedingte Beschränkung des Umfanges mit sich, daß auf kleinem Gebiet der Stoff auch nicht annähernd erschöpft werden kann. Immerhin muß man die Fülle des Gebotenen und die Zweckmäßigkeit der Auswahl anerkennen. Für eine erste Kenntnisnahme oder eine nicht zu tief gehende Orientierung sind die kleinen Kompendien ein zweckmäßiges Hilsmittel. Hack bringt in sechs Abschnitten die Grundlehren der Wahrscheinlichkeitsrechnung, deren Anwendung auf spezielle Probleme,

z. B. das Problem des Moivre, das Problem der Spieldauer, das Petersburger Problem, das Nadelproblem usw., dann das Gesetz der großen Zahlen, die Wahrscheinlichkeit auf Grund der Erfahrung, Theorie der Beobachtungsfehler, Anwendung der Wahrscheinlichkeitsrechnung auf Statistik. Fischer behandelt in vier Abschnitten die Descartes-Plückerschen Koordinaten, die projektiven Koordinaten, die krummlinigen Koordinaten, die Koordinatenbestimmung in der mehrdimensionalen Geometrie. Beutel beschäftigt sich in 5 Abschnitten mit den Polaren und Hessischen Kurven, mit dem Dualitätsprinzip in der analytischen Geometrie der Ebene, mit höheren Singularitäten, endlich mit Kurven dritter und vierter Ordnung. — Schaeffer hat in seiner Sammlung Aufgaben, die in Elsaß-Lothringen bis zum Jahre 1910 für die Reifeprüfung gestellt worden sind, zusammengestellt, geordnet und mit Lösungen bzw. Anleitungen dazu versehen. Bei näherer Prüfung wird man erkennen, wie überaus verschiedenartig nach Art, nach Kompliziertheit der Einkleidung, nach den Anforderungen, die an die rechnerische Geschicklichkeit gestellt werden, die Aufgaben sind. Zum Teil würden sie den modernen Ansichten über Gestaltung und Auswahl der Reifeprüfungsaufgaben gar nicht mehr entsprechen. Immerhin ist durch die Zusammenstellung ein ganz brauchbares Übungsbuch entstanden, obwohl es hinter Sammlungen, wie sie Martus und Treutlein geliefert haben, an Bedeutung zurücksteht. — Donadt bietet ein sehr empfehlenswertes Hilfsmittel für die selbständige, zusammenhängende Repetition der Schüler. Der Stoff ist kurz und übersichtlich disponiert, eine große Zahl praktischer Hinweise ist eingefügt, alle Teile sind gleichmäßig berücksichtigt und die Darbietung erstreckt sich bis in die Infinitesimalrechnung hinein.

Berlin-Pankow. Max Nath.

b) Einzelbesprechungen:

Lange, K., Der Bibliothekar. Eine Darstellung seines Werdegangs mit Einschluß der Bibliothekarin unter Berücksichtigung des Dienstes an Volksbibliotheken. (Violets Berufswahlführer). Stuttgart 1911. W. Violet. 115 S. 8°. geb. 1,20 M.

Das ist innerhalb eines knappen Jahrzehnts das dritte Schriftchen*), das den vor der Berufswahl stehenden Jüngling — durch die Kühnheit des Titels ermutigt füge ich hinzu — mit Einschluß der Jungfrau darüber unterrichten will, was die Bibliothek an Anforderungen verlangt und was sie an Aussichten bietet. Man sieht, die Bibliothek hat aufgehört, das Veilchen im Verborgenen zu sein. Nicht ohne Stolz registriert der Referent diesen Wandel, obwohl er bescheiden sich dessen bewußt bleibt, daß es im wesentlichen die Volksbibliothek ist, der das Verdienst daran zufällt. Etwas von dem neu eroberten öffentlichen Interesse fällt doch auch für die alte gelehrte Bibliothek ab, zumal die vor kurzem begonnene Einführung mittlerer Beamter und die zunehmende Feminisierung dieser Kategorie

*) Wilh. Paszkowski, Der Bibliothekar (Mein künftiger Beruf Nr. 63). Leipzig 1902, C. Bange. — Der Bibliothekar. Mit einem Anhang: Die Bibliothekarin (Aus der Reihe: Was willst du werden?) Leipzig 1909, P. Beyer.

ihr die Aufmerksamkeit von Kreisen zugezogen hat, für die sie früher nur eine dem Namen nach bekannte Größe war.

Das Bedürfnis nach Orientierung ist also vorhanden. Und alles in allem darf man sagen, daß der Verfasser ihm gerecht geworden ist. Nur alles in allem. Denn so sehr die Wärme, mit der von dem Beruf und seinen Aufgaben gesprochen wird, imstande ist, das alte Bibliothekarherz des Referenten einzunehmen, so gebietet ihm doch die Unparteilichkeit festzustellen, daß die tatsächlichen Angaben des Verfassers nicht immer korrekt sind. Wenn man es als ein Zeichen von Wohlwollen hingehen lassen kann, daß er dem Direktor der Breslauer Stadtbibliothek eine Dienstwohnung zubilligt, die er nicht hat, so kann man doch mit seinem Tadel nicht zurückhalten, wenn er den preußischen Bibliotheksbeamten die mühsam errungenen Gehälter so energisch beschneidet wie er's auf S. 76 tut. Und dann z. B. die Behauptung, Aug. Wilmans habe im Zentralblatt für Bibliothekswesen XV, 193 die Grundsätze über die Ausbildung der Volontäre an den preußischen Staatsbibliotheken mitgeteilt! Welch eine Vermessenheit! Erstens schreibt sich der Mann Wilmanns, mit nn; zweitens ist an dem angegebenen Orte nichts über den angedeuteten Gegenstand zu finden, und drittens ist es Wilmanns nie eingefallen, sich über die Ausbildung der Volontäre in dem genannten Journal zu äußern, und wo anders erst recht nicht.

Die Kardinaltugend des Bibliothekars ist Ordentlichkeit. Wer daher über den Beruf unterrichten will, der sollte in diesem Punkte weniger angreifbar sein.

Breslau. Fritz Milkau.

von Aster, E., Große Denker. Unter Mitwirkung von E. v. Aster, O. Baensch, M. Baumgartner, O. Braun, F. Brentano, M. Falkenheim, A. Fischer, M. Frischeisen-Köhler, R. Hönigswald, W. Kinkel, R. Lehmann, F. Medikus, P. Menzer, P. Natorp, A. Pfänder, R. Richter, A. Schmekel, W. Windelband herausgegeben von E. von Aster. Leipzig o. J. Quelle & Meyer. 2 Bände. Lex. 8°. 385 u. 381 S. geh. 14 M., geb. 16 M.

Eine neue Geschichte der Philosophie in monographischer Darstellung von einer solchen Fülle und Vielseitigkeit, daß es schwer fällt, den Reichtum der Bilder und Gestalten in den engen Rahmen einer Besprechung zu bannen. — Als Einleitung zur Geschichte der alten Philosophie gibt A. Fischer: „Die Grundlehren der vorsokratischen Philosophie." Das verbindende Band, das die Philosophie vor Sokrates trotz der Vielheit der Denker und der Verschiedenheit ihrer Richtungen zu einer Epoche eint, ist die Grundfrage nach dem einheitlichen Wesenskern aller Wirklichkeit, bis im Zusammenhang mit dem allgemeinen Kulturwandel das Interesse für die Probleme der Naturphilosophie im griechischen Volke abnahm und der Mensch und die Gesellschaft in den Mittelpunkt des Interesses rückten. Diese neue Epoche „Sokrates und die Sophistik" führt R. Richter in lebendiger, oft scharf pointierter Darstellung vor, von der man nur bedauert, daß sie sich mit dem kurzen Raum von 12 Seiten begnügt. Mit Vergnügen würde man noch mehr von der geistreichen Schilderung der Sophisten hören, als deren Gegenbilder aus moderner Zeit Thode, Harden und Horneffer genannt werden — gern auch noch mehr von dem athenischen Sonderling, der sich auf dem Markt herumtreibt vom

Morgen bis zum Abend und die Menschen ärgert, indem er sie zur Selbstprüfung anleitet und auf dem Wege der Induktion sie zu den „Begriffen" zu führen sucht, um sie dadurch besser zu machen. Denn „Tugend ist Weisheit, Tugend ist Wissen". — Das Verdienst, die Ansätze seines Lehrers zum geschlossenen System ausgebaut zu haben, gebührt jedoch erst seinem Schüler Platon, mit dessen Betrachtung wir an der kundigen Hand P. Natorps nicht nur auf die höchste Höhe des griechischen Denkens, sondern auch zugleich zu den allertiefsten und schwierigsten Fragen aller Philosophie überhaupt geführt werden. Nicht unrichtig bemerkt Eucken, daß jeder seinen eigenen Platon hat. Das Dunkel, das über seinen Schriften und seiner Entwicklung liegt, läßt ja kaum eine andere Wahl, als nachfühlend und nachschaffend den Versuch zu wagen, aus den uns überlieferten Bruchstücken einen eigenen Bau aufzuführen. Dies ist auch der Weg, den Natorp einschlägt, indem er eine „genetische" Vorführung der platonischen Ideenlehre versucht. Der Wert einer solchen Konstruktion ist in erster Linie daran zu messen, ob sie die vorhandenen Schwierigkeiten beseitigt und eine innerliche Einheit des Gedankens herstellt. Dies leistet nun Natorps Hypothese in hohem Grade. In immer größerer Klarheit schält sich aus der halbpoetischen Darstellung in den Dialogen der mittleren Periode bei Platon die Erkenntnis der Altersschriften heraus, daß die Ideen nicht selbständige Wesen, sondern Gesetze des Denkens sind. Die „Statik" der Ideen wandelt sich in eine „Dynamik". Es ist zu hoffen, daß diese kurze und doch erschöpfende Zusammenfassung der Ergebnisse seiner größeren Platonstudie der Auffassung Natorps weitere Kreise erobern wird. — Leider ist der nachfolgende Aufsatz Brentanos über den andern großen Meister der Griechen aus Redaktionsgründen ein Torso geblieben. Er behandelt nur die Gotteslehre des Aristoteles und verweist für die unendlich viel wichtigeren erkenntnistheoretischen und ontologischen Lehren auf die „gleichzeitige Ausgabe der ganzen ursprünglich für dieses Werk bestimmten Abhandlung", was freilich für den nachsichtigsten Leser ein schwacher Trost ist, zumal auch nicht verraten wird, wo man diese Ergänzung suchen darf. — Allmählich beginnt der Stern des Griechentums zu sinken. Eine neue Weltansicht steigt herauf und wirft ihre Schatten voraus. Auf der einen Seite wächst die Skepsis, auf der anderen Seite der Glaube. Mit der Darstellung dieser Entwicklung in der „hellenistisch-römischen Philosophie", in der pyrrhonischen Schule und der mittleren Akademie, in der Stoa und dem Neuplatonismus aus der Feder des kundigsten Kenners dieser Zeit, A. Schmekel, findet die Geschichte der alten Philosophie ihren natürlichen Abschluß.

Um jedoch auch das Mittelalter, das in der Geschichte der Philosophie meist nur als dunkle Unterbrechung des philosophischen Gedankenstroms erscheint, in seinen Hauptvertretern vorzuführen sind hier zwei Abschnitte über Augustinus und Thomas von Aquin von M. Baumgartner eingeschaltet, die zu den besten des ganzen Werkes gehören und aus einer selten eingehenden Kenntnis der Werke Augustins eigene Forschungen über dessen philosophische Gedankengänge geben, die diesen Kirchenvater dicht an die Schwelle der modernen Zeit in die Nähe Descartes' rücken. — Von gleich besonnenem Geist ist die Schilderung des thomistischen Systems getragen, das zwar „keine originale Leistung nach Art der antiken und modernen Systeme ist", aber einen unerreichten wissenschaftlichen Organisator

und Systematiker zeigt. Ihm ist es gelungen, die schöpferischen Leistungen eines Plato, Aristoteles und Augustin mit den Gedankenwerten der christlichen Glaubenslehre zur Einheit zu gestalten und in ein mächtiges System zu bannen. „Das war seine Tat und seine Leistung, die durch die Geschichte der folgenden Jahrhunderte schritt, von vielen bekämpft, von ebensovielen bewundert."

Zwar kein Reformator der zeitgenössischen Philosophie, aber in Gedankenarbeit und Lebensgestaltung der treueste Spiegel der Kulturstimmung der Renaissance ist nach R. Hönigswald „Giordano Bruno". Er liegt noch durchaus im Bann der mittelalterlichen Überlieferung, aber er sieht mit genialer Intuition die Fesseln, die ihn binden. Doch er ist unfähig, sie zu sprengen, denn der Geist exakter Wissenschaftlichkeit ist ihm fremd. Er deutet nur die Natur, anstatt sie zu erforschen. Ihm mangelt die logische Schärfe des „Begriffs" und das Verständnis für Mathematik. — Umso stärker hebt sich daher von seinem leidenschaftlichen Enthusiasmus und seiner ungezügelten Phantasie das Bild der beiden großen Vertreter der mathematischen Weltanschauung ab: „Descartes" (M. Frischeisen-Köhler) und „Spinoza" (von O. Baensch). Hier hat der Geist der modernen Naturwissenschaft, die in stärkster Einseitigkeit nur Kausalität und Substanz kennt und diese Begriffe auf alle Dinge anwendet, ihre erste und wohl auch großartigste Abklärung zu einer metaphysischen Lebens- und Weltanschauung gefunden. — Desto schärfer sticht von dem einsamen Denker im Haag der vielgewandte Hofmann Leibniz in seinem Leben und in seiner Lehre ab. Walter Kinkel stellt ihn dar als Vertreter des platonischen Idealismus in Natorps Auffassung, damit den Fußstapfen Cassirers folgend, aber die Darstellung sieht sich doch überall gezwungen, selbst darauf hinzuweisen, daß die idealistischen Gedankengänge nur sporadisch auftreten und immer von dogmatisch-realistischen Gedanken unterbrochen werden.

Das eigentlich kritische Zeitalter der Philosophie wird eingeleitet durch Locke-Hume aus der Feder des Herausgebers E. v. Aster, worauf P. Menzer das schwere Werk unternimmt, die Bedeutung Kants auf 44 Seiten klarzulegen. Dieser Aufsatz bildet einen Höhepunkt des ganzen Werkes. Mit einem überaus feinen Verständnis für das Maß dessen, was allgemein verständlich aus Kants Werken geboten werden kann, verbindet sich die Gabe einer flüssigen Darstellung, die klar und scharf die Hauptlinien der Kantschen Gedanken verfolgt und sich in der Darstellung seiner Ethik zu einer bemerkenswerten Wärme und Innigkeit der Darstellung erhebt. Überhaupt möchte ich in der Darstellung des Idealismus ein besonderes Verdienst des Werkes sehen. Die Hilfsmittel zum Eindringen in diese Eisregionen menschlichen Denkens sind spärlich und meist unzulänglich. Das gilt jetzt sogar von Kuno Fischers klassischem Werk. Hier bieten sich als kundigste Führer F. Medikus durch Fichtes Philosophie der Tat, H. Falkenheim durch Hegels Lehre vom Geist, und Otto Braun durch Schellings, dieses stets sich wandelnden Proteus vielverschlungene Gedankengänge. Es gibt zurzeit keine Darstellung dieser klassischen Periode unserer deutschen Philosophie, die so klar, einfach und verständlich in den Kernpunkt ihres Denkens einführte, wenngleich besonders die Schilderung des Fichteschen Systems auch in dieser Form dem Leser noch manche harte Nuß zu knacken gibt. — Die neue Zeit ist durch zwei Beiträge von R. Lehmann über Schopenhauer und Herbart, sowie einem Aufsatz A. Pfänders über Nietzsche

vertreten. Den Schluß macht ein Essay W. Windelbands über „die philosophischen Richtungen der Gegenwart". Es ist kaum zu glauben, welch umfassenden Überblick die Hand des Meisters auf diesen 14 Seiten zu geben weiß. Dabei steht ihm jede feinste Schattierung des Ausdrucks vom grimmigen Humor bis zum höchsten Pathos mühelos zu Gebote. Er sieht die Aufgabe der Zukunft in einer „kritischen Kultur-philosophie", welche den Anteil, den die menschliche Vernunft an den letzten geistigen Gründen aller Wirklichkeit haben kann, nicht aus dem Menschen als Naturwesen, sondern aus den Errungenschaften des Gesamtgeistes in seiner geschichtlichen Arbeit nach der Weise Hegels ablesen will.

Überblickt man das ganze Werk, so läßt sich nicht leugnen, daß der hier eingeschlagene Weg der Verteilung der einzelnen Denker an die verschiedenen Spezialforscher seine großen Vorzüge hat. Jeder einzelne Abschnitt bietet die gediegensten Resultate der neuesten Forschung. Nicht jeder Denker kann sich auch in jedes fremde System gleichmäßig hineinfinden. Hier behandelt jeder Mitarbeiter seinen besonderen Liebling, den er bis in die innersten Falten des Herzens kennt und wird nicht müde, seine Vortrefflichkeit zu preisen. — Diesem Vorzug stehen freilich auch erhebliche Nachteile gegenüber. Schon im äußeren Umfang sind die einzelnen Beiträge unverhältnismäßig verschieden und keineswegs immer der Bedeutung des betreffenden Denkers entsprechend. Auch in der Darstellungsform macht sich die Verschiedenheit der Verfasser oft störend geltend. Neben glänzend geschriebenen, allgemein verständlichen Abschnitten stehen andre, die mit dem gründlichsten wissenschaftlichen Apparat versehen, einem weiteren Leserkreis verschlossen bleiben müssen. Endlich aber muß die verschiedene Stellung der Verfasser zu den Grundproblemen der Philosophie auf den ungeschulten Leser verwirrend wirken. Es gilt das ganz besonders von der ganz verschiedenen Auffassung der Ideenlehre. Dennoch macht der billige Preis, die vortreffliche Ausstattung, für welche Professor Georg Belwe gewonnen wurde, und der Schmuck gediegener, sehr sorgfältig auf ihre Authentizität geprüfter Porträts im Verein mit dem gediegenen Inhalt das Werk so recht geeignet zum philosophischen Hausbuch der gebildeten Familie.

Cassel. Alfred Heußner.

Gabriel, Paul, Euckens Grundlinien einer neuen Lebensanschauung und sein Verhältnis zu J. G. Fichte. Bunzlau 1910. G. Kreuschmer. VI u. 44 S. 8°. 1,20 M.

Die kleine Studie, deren größter Teil einer nicht einmal sehr gewandten Inhaltsdarstellung der „Grundlinien" von Eucken gewidmet ist, geht aus von dem Gegensatze des „neuen Lebens" gegenüber dem Individuum, dem Intellekt und der Natur. Sie schildert dann die Selbsttätigkeit, Volltätigkeit, Weltbildung, Persönlichkeitsart, religiöse Art des neuen Lebens und geht zum Schluß auf die „charakterbildende Kraft" über. Auf knapp 10 Seiten wird dann das Verhältnis zu Fichte recht äußerlich charakterisiert und festgestellt, daß die wichtigsten Differenzen in Methode, Stellung zur Erfahrung, zum Rationalismus und zur Religion sind. Dabei dringt Gabriel nirgends tief genug, um die Ähnlichkeit der geistigen Gebärde beider Denker zu erfassen: ihnen beiden ist der Gewinn der geistigen Welt kein Denkakt, sondern eine Tat.

Die Vertiefung und den weiteren Blick vermisse ich an dem Ganzen. Darauf ist auch der Angriff auf mich (S. 21, Anm. 1) zurückzuführen: ich sehe Eucken in meiner Interpretation seiner Auffassung von Gott und Mensch im Zusammenhange mit den Grundtrieben der deutschen Mystik (Theologia deutsch) und des Schellings der Freiheitslehre etwa. Daß diese Auffassung nicht korrekt, hat Gabriel behauptet, aber nicht bewiesen. Ich verweise dafür auf meine Broschüre: „R. Euckens Philosophie und das Bildungsproblem" (Leipzig 1909. F. Eckardt).

Pinski, F., Der höchste Standpunkt der Transzendentalphilosophie. Halle a. S. 1911. Hugo Peter. VII u. 151 S. 2 M.

Es handelt sich um eine „Vervollständigung und systematische Darstellung der letzten Gedanken Kants", wie dieser sie in seinem nachgelassenen Manuskript, das Reicke in der „Altpreußischen Monatsschrift" 1882—1884 teilweise veröffentlichte, formuliert hat. P. ist mit Vaihinger der Meinung, daß das erste Konvolut, aus den Jahren 1799—1800 etwa stammend, viel wichtiger ist, als die übrigen. Zu ihm kommen noch die Beilagen aus dem 7. Konvolut. Die hier aufgezeichneten Aphorismen sind die Grundlinien eines Werkes, mit dem Kant sein System abzuschließen und zu krönen gedachte. Es sollte eine Antwort und Überwindung sein für Schellings „System des transzendentalen Idealismus".

Das Ziel, das dem greisen Denker vorschwebte, ist (nach Pinskis Auffassung) gewesen, „die Bedingungen der Erkenntnis, sofern sie a priori in unserem Geiste vorhanden sind und als formgebendes, gestaltendes Vermögen wirken, aufzusuchen und ihre Anwendung auf die von den Dingen der Außenwelt herstammenden Empfindungen klarzulegen" (S. 25). In Anbetracht dieser Absicht hat P. entschieden recht, wenn er meint, daß diese letzte Philosophie Kants die Grundlage für unser heutiges Denken bilde. Ich erinnere nur an Windelbands Definition der Transzendentalphilosophie: sie hat die allgemeinen Voraussetzungen der Vernunfttätigkeiten aufzudecken und in ihnen die empirischen Elemente von den apriorischen, allgemeingültigen Notwendigkeiten zu trennen. (Logos I, 2, S. 190.) Ein System aller apriorischen Erkenntniselemente (S. 28): das ist allerdings in gewissem Sinne der höchste Standpunkt des Vernunfterkennens. Daß nun aber das letzte Werk von Kant diese Aufgabe schon gelöst habe, darin liegt eine Übertreibung von Pinski. Denn was er in seiner gediegenen kleinen Arbeit ausführt, unter Benutzung häufiger Zitate aus Reickes Abdruck, geht doch kaum über das hinaus, was Kant in seinen anderen Werken schon gesagt, und wird durch die scharfe Betonung des Ding-an-sich-Begriffes nicht bedeutender. Ob z. B. die verschärfte Polemik gegen den Pantheismus, die Einschränkung der göttlichen Immanenz auf den Menschen für uns von so großer Bedeutung sind, wie Pinski meint, ist doch fraglich. So sehe ich sein Buch in systematischer Beziehung als verfehlt an und begrüße es nur als gründliche Studie über den Gedankengehalt von Kants letztem Werke.

Münster i. W. Otto Braun.

„Die Schrift über das Erhabene." Deutsch mit Einleitung und Erläuterungen von H. F. Müller. Heidelberg 1911. Carl Winters Universitätsbuchhandlung. XVIII u. 90 S. 1,50 M.

Die unter des Longinus Namen gehende kleine Schrift Περὶ ὕψους, „das schönste

stilkritische Buch der Griechen", teilt das Schicksal so manches anderen trefflichen Werkes: es wird viel gelobt, aber wenig gelesen. Selbst von den Altphilologen kennen es in der Regel nur diejenigen, die zufällig auf der Universität mit seiner Interpretation beschäftigt worden sind. Wenn sie später an das Buch zurückdenken, so liegt es hinter ihnen als ein fragmentarisches Werk mit schweren Kunstausdrücken und Vokabeln, bei deren richtiger Deutung die Lexika oft versagten. Und doch dürfte kein Lehrer des Griechischen, der in den oberen Klassen Unterricht erteilt, das Büchlein ungelesen lassen. Mit allem Nachdruck sei das hier gesagt. H. F. Müller will ihm den Weg bereiten, seine Bekanntschaft vermitteln und erleichtern, wie er in seiner Analyse unsres Buches es ausspricht, die gleichzeitig als Beilage zum Jahresbericht Ostern 1911 des Herzogl. Gymnasiums zu Blankenburg a. H. erschienen ist: „Das Schöne und Erhabene in den Werken des griechischen Geistes zu erkennen, zu empfinden und zu erleben wird uns allen gut tun und eine Herzensstärkung sein". Und wenn einer, so ist er der Mann, das, was er in Aussicht stellt, zu erfüllen. Wie er in seinen „Beiträgen zum Verständnis der tragischen Kunst" und in seinem Buche über „die Tragödien des Sophokles" den ansprechendsten und einwandfreiesten Weg gefunden hat, die hier zu berücksichtigenden Fragen zu erläutern und zu beantworten, so hat er in seiner auch weitestgehende Anforderungen befriedigenden Übersetzung der Schrift Περὶ ὕψους das Verständnis dieses „reizvollen und eigenartigen, gedankenreichen und sprachgewaltigen Buches" in die rechte Bahn geleitet. Wer es in dieser neuen Gestalt zur Hand nimmt, wird seine Freude daran haben und es immer wieder gern zur Hand nehmen, um daraus zu lernen. Die Erläuterungen gehen an nichts Wesentlichem vorüber, die Analyse, deren zweiter Teil kürzlich veröffentlicht ist, bildet zu ihnen eine ausgezeichnete Ergänzung.

Hannover. R. Mücke.

Hildebrand, Rudolf, Gedanken über Gott, die Welt und das Ich. Ein Vermächtnis. Jena 1910. Eugen Diederichs Verlag. gr. 8°. 479 S. brosch. 8 M., geb. 10 M.

Am 28. Oktober 1894 starb in Leipzig Prof. Rud. Hildebrand, nachdem er noch am 13. März zu seinem 70. Geburtstage, als schon die letzten Strahlen der Lebenssonne sein Haupt umglänzten, zahllose Beweise der Freundschaft und Liebe, Verehrung und Dankbarkeit empfangen hatte. Galten sie doch dem in freundlicher Teilnahme und immer bereiter Güte treuen Mann, dem tiefsten Kenner der deutschen Sprache, deutschen Fühlens, Sinnens, Denkens und Dichtens, dem Neubegründer des deutschen Unterrichts, dem sicheren Führer und bewährten Meister deutscher Sprachforschung. Wieviel verdankt die deutsche Lehrerwelt seinem Buch „Vom deutschen Sprachunterricht", das 1867 zuerst als eine Abhandlung von 79 S. unter dem Titel „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von etlichem ganz Andern, das doch damit zusammenhängt" erschien. Er war damals noch Collega Quintus an der Thomasschule in Leipzig. So liegt das Buch eben noch vor mir und ist mir gerade in dieser Gestalt ein treuer Freund und Begleiter geblieben. Nun haben wir es in 12. Auflage unter dem Titel „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt; mit einem Anhang über die Fremdwörter und einem über das Alt-

deutsche in der Schule", und es umfaßt jetzt 279 S. Bei Hildebrands Bestattung legte der Verein Leipziger Volksschullehrer einen Lorbeerkranz auf seinem Grab nieder mit der Inschrift: „Seinem Lehrer R. H. der Leipziger Lehrerverein." Durch dieses Buch ist er der Erneuerer des Unterrichts in der Muttersprache sowie einer der großen Wegweiser auch im Bereiche nationaler Erziehung geworden, und es hat ihm den Ehrennamen „Praeceptor Germaniae" gewonnen*). Wie groß und herrlich ist seine Arbeit am Grimmschen Wörterbuch gewesen, in der man ein unerreichtes Muster von Lexikographie bewundert, „ein Garten, in dem der warme Lebenshauch der innigsten, zartesten Liebe zur Muttersprache weht". Seit 1887, als er mehr Muße gewonnen hatte, erschienen seine gedanken- und wissensreichen Aufsätze in den Grenzboten und seine Beiträge zum deutschen Unterricht sowie die köstlichen „Tagebuchblätter eines Sonntagsphilosophen".

Nun hat 15 Jahre nach seinem Hinscheiden sein treuer Schüler und jüngerer Freund, Studienrat Prof. Georg Berlit in Leipzig noch ein Werk aus seinem Nachlaß veröffentlicht, das den Freunden und Verehrern Hildebrands — und wie groß ist ihre Zahl! — eine willkommene Gabe sein wird, aber auch, so hofft der Herausgeber, noch andere dankbare Leser finden wird als die, welche Hildebrandsche Geistesart längst zu schätzen gelernt haben.

In der Handschrift führten diese Aufzeichnungen die bescheidene Benennung: „Einfälle, Gedanken und Fragen" und fallen in die Zeit von April 1881 bis kurz vor seinem 70. Geburtstag. Der Herausgeber schickt sie hinaus unter dem bezeichnenderen oben genannten Titel mit dem Motto des Verfassers aus Goethes Zueignung: „Warum sucht' ich den Weg so sehnsuchtsvoll, wenn ich ihn nicht den Brüdern zeigen soll?" An dem Text hat er nichts geändert, sondern hat sich auf die Aufgabe des Prüfens, Auswählens und Ordnens beschränkt. Voraus geht ein „Zur Einführung" betitelter Aufsatz von 48 S., in dem Hildebrands Charakter, Werden und Wirken in den Hauptumrissen schön gezeichnet wird, um ihn so den Herzen der Leser, die ihm bisher ferner standen, näher zu bringen, und durch den wir Auskunft erhalten über die Entstehung und Absicht dieser Blätter. Neben Fußnoten, die dem Text beigefügt sind, sind am Ende des Buches noch auf 17 Seiten Anmerkungen und Verweisungen des Verfassers beigegeben, mit denen er selbst den Text begleitet hat. Diese, sowie das auf 9 Seiten folgende Sach- und Namenregister sollen den Ein- und Durchblick in Hildebrands Denkweise und Gedankenwelt erleichtern. Zum Schluß steht dann noch eine eingehende Inhaltsangabe der einzelnen (elf) Bücher.

Es ist ein eigenartiges Werk, das nicht unmittelbar fesselt, in das man sich erst hineinlesen muß, das dann aber mehr und mehr gewinnt und uns ganz und tief in Hildebrands Denken und Fühlen hineinführt. Der Herausgeber empfiehlt, zuerst das 2., dann das 7. Buch zu lesen, um so allmählich in seine Gedankengänge einzudringen. Vielleicht empfiehlt es sich auch, nach dem Register sich zunächst das eine oder das andere, das uns näher berührt und interessiert, herauszunehmen

*) Matthias würdigt ihn nach dieser Seite in seiner „Geschichte des deutschen Unterrichts" schön und eingehend und gibt ihm wegen seiner alle überragenden Zukunftsbedeutung am Ende gleichsam das letzte Wort.

und so sich in die Schreib- und Denkweise Hildebrands einzugewöhnen und einzuleben. Das 2. Buch (um ein Beispiel anzuführen) handelt „Von dem was sein soll, werden soll — und wie wir dazu kommen könnten", mit dem Motto: „Weh dem, der zu der Wahrheit geht durch Schuld (Schiller)." Das 7. Buch ist überschrieben: „Von mir und vom Ich überhaupt" und trägt das Motto:

Ich habe nichts als mich studiert,
Nichts, als mein Herz, das mich so oft verführt,
Deß Tiefe sucht ich zu ergründen,
Um meine Ruh und andrer Ruh zu finden."
Gellert, der Polyhistor (1750).

Es bildet dies mit seinen allerpersönlichsten Bekenntnissen ein Stück Selbstbiographie. Daraus als Beispiel S. 289, an Klopstock erinnernd und an Lessings Philotas:

Ostermontag 1879.

Eine Erinnerung aus Quarta kam mir neulich wieder, also aus meinem 14. Jahre (1837): Der Begriff V a t e r l a n d ging mir auf, das heißt erfüllte und ergriff mich, das Größte was ich in mir bis dahin kannte, und das gehörte auch mir! und ich kam mir bis dahin so klein, so nichtig vor. Auf einmal zuckte durch mich der Gedanke: fürs Vaterland leben, fürs Vaterland alles tun! Wie groß, wie beseligend — alles, das schlug auf einmal in die Form um: auf einmal etwas Großes fürs Vaterland tun, auf einmal das Größte — wie? Durch meinen Tod! mein ganzes Wesen wie auf einen Knall dem Vaterland zum Opfer bringen! Das schien mir selbst zugleich die höchste Seligkeit, die es geben könne! Daraus wurden ein paar Reime (wohl die ersten, die ich gemacht), die ich vor mich hersagte, auf der Allee schreitend, an einem Sommerabend, unter heißen Tränen, bei denen ich mich wohl befand, wonnig gehoben wie noch nie! Sich opfern mit Wonne, selig in Tränen — und meine Seele war in sich so gesund, so eigentlich heiter als es nur möglich ist! — Es war der Drang, der mir später so oft gekommen, alles, was ich als notwendig fühlte, mit einem Schlage zu erreichen, statt langsam (mit Qual, daß es unmöglich ist), die Geduld des Weltlebens habe ich mühsam gelernt, und lerne noch daran, sehe aber nun, daß sie die Haupttugend ist, mit der Kraft, das Heilige, das man in guter Stunde gesehen, treu und zäh festzuhalten, mit Kinderglauben.*)

Es bieten diese Gedanken und Erinnerungen so viel tiefe Lebensweisheit, so eindringliche, auch heute noch zeitgemäße Warnungen vor Ab- und Irrwegen in Leben und Wissenschaft, so nachdrückliche Mahnungen auch zu gesunderer Lebensführung und Besinnung auf die inneren Güter unseres Daseins, so feinsinnige Winke für edlere Lebenskunst, daß wir viel daraus lernen können und sie uns das Bild Hildebrands wesentlich vervollständigen; dabei locken sie mit dem Zauber der einzigartigen Persönlichkeit, die allen denen, die ihn im Leben gekannt oder aus seinen Schriften ein lebendiges Bild von ihm gewonnen haben, aus diesen Blättern wie aus einem unbewußt und naiv entworfenen Selbstportrait entgegentritt.

---

*) Die für Hildebrands persönlichen Stil charakteristische Interpunktion ist hier beibehalten.

Und so sei denn dieses Selbstbildnis oder diese „Urkunde der Weltanschauung" jenes geistig und sittlich ungewöhnlichen, durch die Originalität und Tiefe seiner Natur hervorragenden Mannes, des „Predigers mit dem Kindergemüt und dem Denkergeist" auch weiteren Kreisen herzlich empfohlen und auch dem Herausgeber gedankt für seine mühevolle Arbeit.

Kassel. Fr. Heußner.

Ketteler, Kurt, Der Unsterblichkeitsglaube in religionsgeschichtlicher und religionsphilosophischer Betrachtung. Bunzlau 1910. G. Kreuschmer. 56 S. 8°. 0,90 M.

Das anspruchslose Heftchen, ein erweiterter Vortrag, stellt zunächst auf 30 S. Notizen über den Unsterblichkeitsglauben bei den verschiedensten Völkern zusammen und geht dann zur Darstellung und Kritik der Beweise für die Unsterblichkeit über. Alle drei Arten, die populären, theologischen und philosophischen Beweise, werden als nicht zwingend hingestellt: ein wissenschaftlich zwingender Beweis für die Unsterblichkeit ist nicht zu führen (S. 49). Der Verfasser versucht aber, im Anschluß an Euckens Philosophie, den Glauben an eine persönliche Unsterblichkeit zu stützen. Zunächst weist er auf die Existenz eines unsterblichen allgemeinen Geisteslebens hin, und dann dient ihm die Tatsache, daß das Geistige in seiner höchsten Ausprägung immer nur in charakteristischer Gestaltung bei den großen Persönlichkeiten erscheint, dazu, auch für die persönliche Unsterblichkeit zu plädieren. Hier scheinen christliche Vorstellungen von transzendentem Fortleben einzusetzen. Philosophisch läßt sich nur eine immanente persönliche Unsterblichkeit rechtfertigen: der Geist der Großen lebt in seiner eigentümlichen Ausprägung fort, indem immer neue Geister ihn gerade in dieser Eigentümlichkeit nacherleben.

Münster i. W. Otto Braun.

Brecht, Walther, Heinse und der ästhetische Immoralismus. Zur Geschichte der italienischen Renaissance in Deutschland. Nebst Mitteilungen aus Heinses Nachlaß. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. XVI u. 195 S. 6 M.

Wilhelm Heinse gehört zu den Heimatlosen in der Literaturgeschichte, zu jenen, die in keine Zeit und keine Richtung sich einordnen lassen, ohne daß wesentliche Züge ihrer geistigen Persönlichkeit völlig mißverstanden werden, und die doch nicht eigenschaffende Künstler genug waren, als daß ihre Werke für sich, losgelöst von den geistigen Beziehungen, in denen sie erwuchsen, eine starke Wirkung ausüben könnten. Auch nicht eine Seite hat Heinse veröffentlicht, die nicht deutlich den Sohn des achtzehnten Jahrhunderts verriete — und nur weniges wurde im 18. Jahrhundert geschrieben, das uns heute so modern anmutet, das so unmittelbar zu unserer impressionistischen Zeit spricht wie manche seiner Tagebuchaufzeichnungen. In diesen Notizenbüchern hat er sein Bestes gegeben, nicht in seinen formlosen Romanen.

Erst seit einem Jahrzehnt etwa beschäftigt sich die Literaturgeschichte ernstlich mit diesem Manne. Man hat seine Jugendentwicklung eingehend dargestellt —

Heinse als Freund der Jakobi und des Gleimschen Kreises —, ihn als Dichter des Sturmes und Dranges charakterisiert, seine bedeutsame Stellung zur bildenden Kunst untersucht und ist seinen Einwirkungen auf das Schaffen und die Theorien der Romantik nachgegangen. Brecht nun sucht ihn nach rückwärts zu verbinden und, indem er die Quellen seines Romans „Ardinghello" aufdeckt, zugleich seine geistige Verwandtschaft mit der Renaissance und die Wirkung der Idee vom souveränen Individuum bis auf unsere Tage darzustellen.

Sein Buch ist eine Frucht langjähriger Forschungen, einer sich reich lohnenden Durcharbeitung des Heinseschen Nachlasses in Frankfurt und einer eingehenden Untersuchung der Renaissanceliteratur, die Heinse konnte kennen gelernt haben. Und das Ergebnis, so überzeugend bewiesen, daß es wohl niemand anzweifeln dürfte, ist dieses: Heinse hat nicht aus einer gewissen vagen Sympathie seinen Roman in die Zeit der Renaissance verlegt, so wie Dramen des Sturmes und Dranges im Italien des Cinquecento spielen, sondern, weil er, „auf einer entsprechenden Stufe moralischer Auffassung wieder angekommen", die Renaissance als wesensgleich mit sich erkannte und durch eingehende Studien — er wühlte in den italienischen Bibliotheken — diese vergangene Welt förmlich zwang, sich ihm zu offenbaren. Wie dieser Beweis von Brecht im einzelnen mit größter philologischer Akribie geführt wird, wie er den Historikern nachgeht, die Heinse benutzt hat, auch den ungedruckten, der weitverzweigten Gruppe der *Fatti-tragici*-Handschriften, dazu den Novellen — der erste Teil des „Ardinghello" stellt sich danach als eine echte Geschichte einer *bella vendetta* heraus —, wie aus den Wirkungen dieser Studien allmählich der Plan zum „Ardinghello" erwächst, in dem von Anfang an die aristokratische Renaissancemoral die Hauptrolle spielt — Ardinghello der *uomo universale* der Renaissance —, wie Brecht den Punkt aufweisen kann, „an dem der ‚Ardinghello' aus italienischer Quelle entsprang", dem kann hier im einzelnen nicht nachgegangen werden. Man wird den „Ardinghello" danach doch wesentlich anders wie bisher beurteilen müssen: kein Abenteurerroman, ein historischer Renaissanceroman; der Schluß — die glückseligen Inseln — wird nun erst wirklich verstanden: kein unorganisches Anhängsel, ein notwendiger Abschluß, aus Heinses Sehnsucht geboren, der erst den wahren Aufschluß über das Ganze gibt.

Diese literarhistorische Bewertung des „Ardinghello" ist nur ein Teilergebnis des Buches. Das stellt zugleich einen Beitrag zu dem jetzt so viel erörterten Probleme der Geschichte des Renaissancebegriffes dar und knüpft eine der wesentlichsten Ideen des letzten Jahrhunderts an das Italien des sechzehnten an: die Idee des souveränen Individuums. Hier fällt Heinse die bedeutsame Vermittlerrolle zu. Er hat als erster den Renaissancemenschen wirklich verstanden; über das allgemeine Verständnis seiner Zeit für die Renaissance führten ihn zwei Ideen weit hinaus, die des amoralischen Menschen und die einer ausschließlich ästhetischen Orientierung.

Auch der Nachwirkung von Heinses Immoralismus geht Brecht in knappen, nur vorläufigen Untersuchungen nach, der Wirkung auf die Romantik, besonders durch den Frauentypus der Fiordimona — Schlegels „Lucinde" wäre meines Erachtens noch schärfer von Heinse zu trennen als wie Brecht es tut; auf diese Probleme werde ich in einer eingehenden Untersuchung der Frauenauffassung der

Romantiker noch zu sprechen kommen —, der Wiedererweckung Heinses durch das Junge Deutschland und der prinzipiellen Übereinstimmung mit Nietzsche; ein direkter Zusammenhang beider wird noch nicht erwiesen, nur vermutet, ihre Verwandtschaft, doch auch das, was sie trennt, in fein abgewogenen Worten herausgestellt.

Es folgen „Texte und Anhänge", dem Umfang nach der Hauptteil des Buches, außerordentlich dankenswerte Veröffentlichungen aus Heinses Nachlaßheften, aus deren reichem Schatze bisher nur ein Band von Schüddekopf in seiner großen Ausgabe der Werke herausgegeben war. Brecht bringt aus der Zeit vor der italienischen Reise Reflexionen und Maximen, die Heinse auf dem Wege zum ästhetischen Immoralismus zeigen; von der italienischen Reise Auszüge aus Tiraboschis *Storia della literatura italiana* und italienischen Geschichtsschreibern, Aufzeichnungen über Dichter und über Fürsten der Renaissance, über freie Liebe, besonders bedeutsam Charakterstudien zum „Ardinghello"; aus der Zeit nach der italienischen Reise Reflexionen des Immoralismus, besonders im Anschluß an Aristoteles (der μεγαλόψυχος) und Machiavell, auch an Darwin erinnernde Gedankengänge, mancherlei Notizen für Romanpläne u. a. m., sodann den Romanentwurf „Adelheit und Heidenblut", den Brecht aufschlußreich bespricht.

Wer einmal die kleinen Hefte aus Heinses Nachlaß mit den schwer zu entziffernden, zum Teil schon verwischten Bleistiftnotizen in Händen gehabt hat, der weiß die philologische Arbeit dieser Publikation sehr zu würdigen. Und es muß besonders bemerkt werden, daß Brecht auch in den Partien, die schon in Schüddekopfs als mustergültig geltender Ausgabe publiziert wurden, über diese Ausgabe hinauskommt, so in dem Romanentwurf „Adelheit und Heidenblut" nicht nur einzelne Worte anders und wohl richtiger liest, sondern auch eine ganze Reihe Absätze neu bringt. Brechts Publikation läßt uns so viel deutlicher als die früheren in Heinses Arbeitsstätte hineinblicken und gibt uns höchst dankenswerte Ergänzungen zu den Untersuchungen des Verfassers. Diese selbst sind in sehr knappem, doch klarem Stile geschrieben, deuten vieles nur an, was man ausführlich dargestellt wünschte — so die Theorie des ästhetischen Immoralismus selbst —; aber das gerade scheint mir ein Lob zu sein, das schwer wiegt. Besonders mag es von Brechts Einleitung gelten, die das Problem Heinse gibt und das impressionistische Moment seines Wesens, namentlich auf Grund der Tagebücher, sehr glücklich charakterisiert — ein wertvoller Essay für sich.

Göttingen. Paul Kluckhohn.

Jacoby, Adolf, Die antiken Mysterienreligionen und das Christentum. (Religionsgeschichtliche Volksbücher, III. Reihe, 12. Heft.) Tübingen 1910. Mohr. 44 S. geh. 0,50 M.

Als sein Thema gibt der Verfasser selbst in der Einleitung an „das Ineinandergreifen der religiösen Strömungen (in den ersten Jahrhunderten unserer Zeitrechnung): von der einen Seite der, die wir zusammenfassend Mysterienreligion nennen, und des Evangeliums Jesu Christi von der anderen Seite". Er zeigt, wie die Kirche allmählich zu einer großen Mysterienanstalt wurde; diese Entwicklung begann schon unter Paulus, setzte sich bei den Gnostikern fort, und im 2. und

3. Jahrhundert erkannten die Kirchenväter mit Schrecken, wie nahe verwandt ihrem Christentum die Gebräuche im Kultus des Mithras, des Serapis und der Isis, überhaupt in den immer weiter sich verbreitenden orientalischen Religionen waren. Sie behaupteten, daß die Mysterienbräuche der Heiden teuflische Äffungen seien; von Justin wurde das Wort vom Teufel, dem Affen Gottes, der Gottes Geheimnisse durch seine Mysterien nachäffe, in Umlauf gesetzt.

Jacoby spricht von der hochgespannten Jenseitshoffnung, der Menschwerdung der Gottheit, der Vorstellung vom sterbenden und auferstehenden Gott, der Ekstase, dem Essen und Trinken geweihter Elemente. Im 3. und 4. Jahrhundert r i n g e n die Religionen miteinander; die Entscheidung stand lange Zeit auf des Messers Schneide; das Christentum siegte infolge seiner überlegenen religiösen und sittlichen Kräfte.

Es folgt eine hochinteressante Auswahl von T e x t e n z u r M y s t e r i e n r e l i g i o n. —

Weniger gut gelungen ist der 1. Abschnitt des Heftchens, wo der Verfasser „in knappen Umrissen die Entwicklung der vorhergehenden Jahrhunderte" (v o r Chr.) zeichnen will. Über die lange Geschichte der antiken Religionen erhalten wir da keine klare und richtige Vorstellung.

Düsseldorf. H e i n r i c h W o l f.

U. v. Wilamowitz-Moellendorff, K. Krumbacher (†), J. Wackernagel, Fr. Leo, E. Norden, F. Skutsch, D i e g r i e c h i s c h e u n d l a t e i n i s c h e L i t e r a t u r u n d S p r a c h e. Teil I, Abt. VIII der von P. H i n n e b e r g herausgegebenen „Kultur der Gegenwart". Dritte, stark verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin und Leipzig 1912. B. G. Teubner. VIII u. 582 S. gr. 8°, geh. 12 M., in Leinwand geb. 14 M.

Im Jahre 1906 erschien das vorliegende Buch als erster Band der von P. Hinneberg unternommenen Enzyklopädie „Die Kultur der Gegenwart", und schon im nächsten Jahr war eine zweite Auflage notwendig geworden. Nun ist nach fünf weiteren Jahren zu unserer Freude eine dritte und zwar „stark verbesserte und vermehrte" Auflage gefolgt. War in der zweiten besonders die römische Literatur des Altertums von L e o vielfach verbessert und um ein Drittel des Umfangs erweitert worden, so ist in dieser dritten vor allem die Arbeit von W i l a m o w i t z, Die griechische Literatur des Altertums, durchgehend gebessert und um 80 Seiten erweitert (während auf die anderen Arbeiten zusammen nur noch 8 Seiten kommen). Besonders bereichert sind die Abschnitte über die lyrische Poesie in der hellenistischen Periode, die attische Poesie und Prosa und den Hellenismus. Auch die anderen Abhandlungen zeigen die bessernde Hand der Autoren, nur ist K r u m b a c h e r, der Verfasser der griechischen Literatur des Mittelalters, inzwischen gestorben, und es hat nur Prof. P. Maas zu der Literaturangabe am Schluß der Arbeit noch einige seit der zweiten Auflage erschienene Abhandlungen nachgetragen.

Das Werk ist nach den beiden ersten Auflagen schon reichlich auf seinen Wert geprüft und in seiner hohen Bedeutung gewürdigt worden. Mit Freude und zu großem Genuß habe ich mich wieder in die Lektüre verschiedener Teile

dieses Bandes versenkt. Schlicht, einfach und in gemeinverständlicher Weise wird uns von Wackernagel die griechische und von Skutsch die römische Sprache in ihrem Wesen, ihrer Entwicklung, ihrem Einfluß und ihrem Fortleben vorgeführt, ebenso ist die griechische Literatur des Mittelalters von Krumbacher, die römische Literatur des Altertums von Leo und die lateinische im Übergang vom Altertum zum Mittelalter von Norden, entsprechend dem Programm des Gesamtwerkes, für einen weiteren Umkreis der Gebildeten wohl verständlich. Nicht in demselben Maße läßt sich dies von der Hauptdarstellung des Bandes, der Arbeit von Wilamowitz (die schon im äußeren Umfang mehr als die Hälfte des ganzen Buches einnimmt) sagen. Sie setzt mehr als die anderen eine philologische Schulung voraus, auf deren Grundlage nun in knapper, prägnanter, an Gehalt ungemein reicher Darstellung die einzelnen literarischen Werke vorgeführt, kritisiert, in die mannigfachste Beziehung zu älteren und neueren Erzeugnissen gesetzt werden. Auch die Ausdrucksweise ist nicht immer einfach und durch die zahlreichen, zum Teil außer dem gewöhnlichen Gebrauch liegenden Fremwörter nicht ganz leicht verständlich. Aber hat man sich hineingelesen und an des Verfassers Stil und Ausdrucksweise gewöhnt, so liest besonders der Philologe diesen Teil des Bandes mit hohem Genuß und zu reichster Belehrung. Noch eins. Es ist auch anderwärts schon gerügt worden, wie lieblos, hart und absprechend Wilamowitz oft in seinem Urteil über die Ansichten anderer ist und wie wenig günstig er vor allem auf die Lehrer zu sprechen ist. Man lese nur S. 4, 5, 13, 18, 75! Möchte Wilamowitz doch bedenken, daß diese „Schulmeister" von den Universitätsprofessoren vorgebildet sind, daß sie zum größten Teil sich ernstlich um ein gründliches, wissenschaftliches Verständnis mühen und gern, soweit es ihre Zeit erlaubt, die neueren Resultate der Universitätswissenschaften verfolgen und sich aneignen. Darum verdienen sie nicht eine so wegwerfende Beurteilung ihres Wissens und Verstehens; und daß die Wahrheitsliebe nach dem Wesen der Wahrheit sich in milderer und rücksichtsvollerer Form bewegen mag und soll, darauf weist mit schönen Worten W. Münch in seinem letzten Buch „Zum deutschen Kultur- und Bildungsleben" S. 330 hin.

Gern würde ich noch einige Stellen und Partien herausheben, die uns den Wert einzelner Dichter und Schriftsteller besonders schön charakterisieren oder die Bedeutung der griechischen und lateinischen Literatur und Sprache auch noch für unsere Zeit und für unsere Kultur trefflich vor Augen führen, aber in der „Aporie" τί πρῶτόν τοι ἔπειτα τί δ'ὑστάτιον καταλέξω; beschränke ich mich auf zwei kurze Stellen über Plato, Wackernagel S. 380: „Vielleicht darf auch die nüchterne Sprachforschung die Frage aufwerfen, ob nicht Plato ein Höchstes menschlichen Sprachkönnens darstelle. Wohlklang und Deutlichkeit, begriffliche Schärfe und poetische Anmut und Erhabenheit sind bei ihm in unbeschreiblicher Harmonie vereinigt," und Wilamowitz, der ihn S. 124 ff. so schön würdigt, S. 307: „Bei Platon kann und soll jeder auch jene Anschauung von dem Ewig-Schönen lernen, das ja zugleich das Ewig-Gute ist, welche in ihrer Ausartung den Klassizismus erzeugt hat, in ihrer Vollkraft aber das Klassische."

So geht das Buch von neuem hinaus und wird, so hoffen wir, sich immer mehr Freunde gewinnen und in immer weiteren Kreisen in freudiger Hingabe an das-

selbe eine immer gründlichere Kenntnis und tieferes Verständnis für die lateinische und griechische Literatur und Sprache und ihre Bedeutung vermitteln. Möge auch, den Wunsch füge ich zum Schluß noch bei, das gesamte, großartig angelegte Werk weiter in der begonnenen Weise durch schöne und wertvolle Arbeiten eine Zierde unserer neueren populär-wissenschaftlichen Literatur werden. Mancher treffliche Mitarbeiter ist leider schon dahingeschieden — ich zähle unter den mehr denn 300, die dafür gewonnen wurden, etwa 15 —; möge es den noch lebenden vergönnt sein, ihre Arbeit daran zu glücklichem Ende zu führen.

Kassel. Fr. Heußner.

Schwartz, Ed., Charakterköpfe aus der antiken Literatur. 2. Reihe. 2. Auflage. Leipzig 1911. Teubner. 142 S. geh. 2,20 M. geb. 2,80 M.

Über die 1. Auflage habe ich Monatschrift No. X, S. 458 ff. berichtet. In dieser rasch nötig gewordenen 2. Auflage sind stärkere Änderungen und Zusätze nur in dem letzten Vortrage über Paulus vorgenommen worden. S. 124 wird jetzt anerkannt, daß Paulus vor seiner Bekehrung in Jerusalem gewesen ist*); es folgt ein längerer Zusatz über den Aufenthalt in Damaskus. Der Aufenthalt in Arabien (Gal. 1, 17) wird jetzt S. 127 mit dem Wunsche erklärt, sich über die Offenbarung klar zu werden und mit seinem Gott allein zu sein. S. 129 f. finden sich neue Bemerkungen über den Einfluß der hellenistisch-orientalischen Mysterienreligionen, die durch Reitzensteins Buch veranlaßt sind.

Die Voraussetzungen, besonders die chronologischen, die seinem Paulusbilde zugrunde liegen, hat Schwartz zum Teil an anderen Stellen entwickelt. Der Forscher, der den gedankenvollen Vortrag ganz verstehen und nutzen will, möge den Aufsatz über die Chronologie, Gött. Nachr. 1907, S. 263 ff., aber auch Zeitschrift für neutest. Wiss. XI, S. 100 ff. und die Kritik des Deißmannschen Paulus, Gött. Anzeigen 1911, S. 657 ff., hinzunehmen. Schwartz führt, wie wenige, in den Mittelpunkt und in die Tiefe der Probleme hinein.

Göttingen. Paul Wendland.

Antike Kultur, Meisterwerke des Altertums in deutscher Sprache, herausgegeben von den Brüdern Horneffer. Leipzig, Klinkhardt.

Eine neue Folge von Bänden liegt vor:

Band XII—XX, Herodots Historien, deutsch von August Horneffer, geh. je 0,90 M., zusammen 826 S.

Band XXI—XXVII, die Tragödien des Sophokles, deutsch von Heinrich Schnabel, geh. je 0,75 M.

Band XXVIII, Demosthenes' Olynthische Reden, deutsch von August Horneffer, geh. 0,50 M.

Die Übersetzungen reihen sich würdig den bisher erschienenen an und werden sicherlich mit dazu beitragen, auch denen die Kultur des klassischen Altertums und die Schönheiten seiner Literatur nahe zu bringen, die die alte Sprache nicht verstehen. Ich vermisse eine größere Übersichtlichkeit.

*) S. Schwartz, Zeitschrift für neutest. Wiss. XI 103 f.

Gerade bei Herodot ist der Inhalt so mannigfaltig, daß Kapitelangaben und Überschriften über den einzelnen Abschnitten die Leser sehr unterstützen würden; aus demselben Grunde wünsche ich bei den Tragödien des Sophokles eine äußere Hervorhebung der Teile und eine Zählung der Verse.

Mit dem kurzen Vorwort zu Demosthenes' Olynthischen Reden bin ich nicht einverstanden. August Horneffer sagt: „Die staatliche Selbständigkeit war auf die Dauer doch nicht zu behaupten; sie mußte preisgegeben werden, um Größeres, die geistige Kultur, zu erhalten. Hellas mußte sich die politischen Ideale aus dem Sinne schlagen; nur so konnte es die große Aufgabe erfüllen, die ihm in der Folgezeit zufiel und an deren Erfüllung die Denkmäler griechischen Geistes bis zum heutigen Tage arbeiten, die Aufgabe nämlich, die hellenische Kultur in die ganze Welt zu tragen und alle Völker mit hellenischem Geiste zu durchdringen und zu adeln . . . Wir können Demosthenes den Vorwurf nicht ersparen, daß er die Zeichen seiner Zeit nicht verstanden hat." Das heißt doch, sein Urteil gar zu sehr ex eventu bilden.

Düsseldorf. Heinrich Wolf.

Mülder, Dietrich, Die Ilias und ihre Quellen. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. X u. 372 S. 8°. 10 M.

Nachdem die Versuche, durch genaue Untersuchung der Sprache und der Sagen oder aus vorgefaßten Meinungen der allgemeinen Poetik etwas Näheres über die Entstehung der Homerischen Gedichte zu erfahren, nur zu einer fast chaotisch widerspruchsvollen Masse von unerweislichen Vermutungen in der „Homerischen Frage" geführt haben, schlägt Mülder einen neuen Weg ein, indem er die Ilias auf das eigentliche dichterische Schaffen hin untersucht. Wie in der Emilia Galotti Lessing Emilia selbst auf die Erzählung von der Virginia, die ihm das Motiv liefert, hinweisen läßt, wie Goethe den Götz seine Lebensbeschreibung, die ihm als Quelle dient, im Drama selbst schreiben läßt, so gibt es auch, sagt Mülder, bei Homer solche „Quellenzitate", deren Beachtung uns eine Reihe wichtiger Schlüsse an die Hand gibt.

Die ersten Verse der Ilias deuten sehr kräftig auf den Zorn des Achill und den Ratschluß des Zeus als die das Ganze beherrschende, „stoffordnende" Idee. Sie stammt aber aus einem Meleagerepos, das die Belagerung Kalydons und den Zorn des stärksten Helden, mehrere Bittgesandtschaften an ihn und seine schließliche Erweichung behandelt haben muß. Wenn Phoenix den Achill auf das Beispiel Meleagers hinweist, so haben wir hier eines jener Quellenzitate, in denen der Dichter Licht auf seine Vorgänger wirft. Freilich, Meleager muß in der eingeschlossenen Stadt bei den belagerten Seinen, mit denen er hadert, bleiben, während man bei Achill seine schleunige Abfahrt aus dem Kriegslager erwarten würde. In der Tat droht er sehr lebhaft damit, und, daß er bleibt, macht nur der Ratschluß des Zeus verständlich, auf den der Leser oder Hörer daher bereits im Eingange so nachdrücklich hingewiesen wird.

Durch das Zornmotiv werden nun zwei Stoffgruppen, die innerlich nichts miteinander zu tun haben, zusammengebracht, die Kriegstaten des Achill und seiner Achaeer gegen die Küstenbewohner Thraziens und Asiens, und die Belagerung

einer Stadt, wobei aber der Hörer mit seiner Teilnahme mehr auf seiten der Belagerten als der belagernden Argiver steht. Die Frauen erflehen die Rettung der Stadt von der Stadtgöttin Athene, kein Zweifel, sagt Mülder, daß wir es eigentlich mit einer griechischen Stadt zu tun haben. Nur durch die Machtvollkommenheit des Dichters, der ganz Griechenland im Kampf gegen Barbaren Asiens zeigen will, wird sie nach Asien versetzt und von Dardanern, Troern, Paeoniern, Thrakern und Lykiern, den Gegnern des Achill, die dasselbe Machtgebot hier vereint, verteidigt. Eigentlich aber liegt eine Belagerung Thebens durch die Sieben vor, statt deren hier nur eine jüngere Generation mit mancherlei wunderlicher Personenverschmelzung auftritt. Der Glaube der späteren Geschichtsschreibung an die Geschichtlichkeit jenes poetischen Zuges gegen Ilios ist viel naiver als die nur angeblich „naive Volksdichtung" der Ilias selbst.

Dagegen in den Kriegstaten des Achill einen sagenhaften Niederschlag der achaeischen Eroberungszüge gegen die Küsten zu finden, an denen später die durch ihren Dialekt mit Thessalien als engst verwandt erwiesenen Aeoler sitzen, das erscheint jetzt um so berechtigter. Der Dichter selbst aber konnte solch einen prosaischen Grund zum Kriege nicht brauchen, er führt daher den Raub der Helena ein, nach dem Muster der Entführung einer Jungfrau von Sparta nach Troezen (wie Mülder meint), und der Kampf ihrer Bewerber wird zum Zweikampf des Menelaos und des Paris umgestaltet. Daß Doppelnamen wie Alexandros-Paris, Skamandros-Xanthos sich bei dieser Entstehung der Dichtung leicht verstehen lassen, daß man jetzt leicht begreift, warum ein Teil der Bewohner von Ilios griechische, ein anderer dagegen echte, ungriechische Namen trägt, empfiehlt diese neue Theorie. Wir machen uns also auch mit der Annahme vertraut, daß für den Fall des Patroklos der Tod des Achilleus selbst die Vorlage war, und daß im 23. Buche der Held gewissermaßen seine eigenen Leichenspiele leitet.

Nicht Heldenpreis ist die Absicht der Dichtung, sondern starke Wirkung fast dramatisch belebter Szenen auf das Gefühl und die Einbildungskraft der Hörer. Wo nun bei der Vereinigung so verschiedener Dichtungen (wir glauben jetzt das Wort Rhapsode erst recht zu verstehen) die Phantasie und Kunst des Dichters, die bei der Umformung, Umbiegung, Richtung, Beleuchtung und Färbung der übernommenen und oft nicht zusammenstimmenden Dichtungselemente eine ungeheure Arbeit zu leisten hat, vor einer inneren oder äußerlichen Unmöglichkeit steht, da tritt der Wille einer Gottheit als Hilfsmittel auf. Eigentlich hätten wir anderes erwartet, aber ein Gott fügte es so, heißt es dann. Die Vorlage für dies Göttertheater bot nach Mülder eine Heraklesdichtung mit parodistischem Tone. Ein Quellenzitat aus ihr (*O* 24—30) berichtet, wie Zeus und Hera um Herakles streiten und Hera den Vater der Götter und Menschen überlistet (vgl. A. 590—594).

Ohne Zweifel sind wir Mülder für seine Kritik großen Dank schuldig und auch der Dichter verliert nichts, wenn wir uns vorstellen, daß seine Phantasie allein diesen ersten Kampf aller Griechen gegen Asien veranstaltet, um uns das menschliche Herz recht kennen zu lehren und uns selbst seine Regungen auf das lebhafteste empfinden zu lassen. Tatsächlich wird uns die Persönlichkeit und ihr Schaffen jetzt erst vorstellbar, und je mehr wir uns dieser Art der Betrachtung hingeben, um so fruchtbarer dürfte sie werden.

Im einzelnen freilich bedarf die anregende Arbeit gründlicher Nachprüfung. Namentlich die Ansicht über den verhältnismäßig jungen Zeitpunkt der Entstehung der Ilias — Schluß des 7. Jahrhunderts, die ionische Elegie sei älter und entlehne nicht aus Homer, sondern liefere umgekehrt ihm Motive — erscheint recht bedenklich. Im Gegensatz gegen die früheren romantischen Anschauungen von einem vollkommenen, uralten Volksepos will sich der Verfasser auf den Boden rein sachlicher Betrachtung der Technik des Dichters stellen, kein Wunder, daß sie uns manchmal hausbacken anmutet, zuweilen auch spitzfindig. Sicherlich kann z. B. bei Homer ἐμὴ νηῦς ebenso gut „eins meiner Schiffe" wie „mein Schiff" heißen (S. 316), und daß ἰδρύνθησαν (H 56) ein „schillernder" Ausdruck sei, nachdem schon vorher Helenos κάθισον gebraucht hat, kann ich nicht zugeben (S. 37). Bei der Besprechung dieser Stelle scheint mir mancherlei verkannt zu sein. Etwa wie bei uns auf das Signal „Halt" die Infanterie die Gewehre zusammensetzt und jeder Mann sich hinlegt und den Kopf auf seinen Tornister lagert — so hat das „Halt" der Führer bei der Schwere und Unhandlichkeit des mykenischen Schildes sogleich zur Folge, daß alles seinen Hals dieser drückenden Bürde entledigt und sich setzt, vielleicht eben auf den Schild.

Den Kommentar zur Ilias, den uns der Verfasser verheißt, erwarten wir jedenfalls mit großer Spannung. Er wird hoffentlich aber auch das Sachliche und Sprachliche zu seinem Rechte kommen lassen.

Rastenburg i. Ostpr. W. Prellwitz.

Glauning, Friedrich, Didaktik und Methodik des englischen Unterrichts. Band III, zweite Abteilung, zweite Hälfte des Handbuchs der Erziehungs- und Unterrichtslehre, herausgegeben von A. Baumeister. 3. Auflage. München 1910. C. H. Beck. 116 S. 3 M. geb. 4 M.

Auch in der nunmehr vorliegenden 3. Auflage ist Glaunings englische Didaktik ein Buch, das gut und nützlich zu lesen, aber doch anderen Schriften ähnlicher Richtung nicht gleich zu achten ist. Vor allem hält es einem Vergleich mit Münchs französischer Didaktik nicht mehr stand, seit dieser in der 3. Auflage wiederum eine Fülle neuer Anregungen dargeboten und die neuesten Strömungen auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts verfolgt hat. Wer Münchs Didaktik kennt, vermißt bei Glauning sehr viel, und wer sie nicht kennt, lernt bei Glauning nicht genug. Und doch ist dieser Mangel ein Vorzug, solange man das Buch in der Hauptsache nur als eine erste Einführung in die Methode des neusprachlichen Unterrichts betrachten will, in welchem der Anfänger im Lehramt die Aufgaben, die ihm bei der Übernahme des englischen Unterrichts gestellt werden und die überhaupt jeder neusprachliche Unterricht jetzt zu erfüllen hat, kennen lernen und überschauen soll; weswegen man auch in der neusprachlichen Abteilung der pädagogischen Seminare öfter mit Glauning als mit Münch beginnen sollte. Denn in vielen Punkten mutet das Buch geradezu wie eine allgemeine Didaktik an, die ihre Beispiele zur Erhärtung der gewonnenen Grundsätze vorwiegend dem englischen Unterricht entnimmt*) und niemals die höheren Ziele der Schule aus dem Auge läßt

*) Dafür nur ein Beispiel von den vielen, die in allen Kapiteln reichlich zu finden sind: Formale Bildung: „Die Schule hat nicht nur zu lehren, sondern auch lehrend

und alle zu ihnen führenden Wege zu würdigen weiß. Mag nun ein solches Verfahren für den Anfänger außerordentlich anregend und lehrreich sein, so wollen doch die einzelnen Teile des Baumeisterschen Handbuchs mehr bieten als bloße Einführungen in die verschiedenen Disziplinen. Darum hatte man — zumal unter dem starken Eindruck des München Buches — jetzt (nach sieben Jahren) doch mehr als eine bloße Durchsicht der zweiten Auflage erwartet, um so mehr, als beide Schriften ganz unabhängig voneinander entstanden sind und also auch jede für sich beurteilt werden darf. Eigentlich neu sind aber nur: einige Gedanken über den kleinen Raum, den das Sprechen einer fremden Sprache im Klassenunterricht gegenüber den vielen anderen Betätigungen und Fächern einnehmen kann; ein Aufruf zur Einigung zwischen den großen Verlagsfirmen und den neuphilologischen Vereinen zwecks einheitlicher Regelung der Aussprachebezeichnung; eine Warnung vor allzu weitgehender Berücksichtigung der Realien und vor der Vernachlässigung der Übersetzung in das Deutsche, wenn es gilt, den Tiefgang des Unterrichts zu wahren; die These Steinmüllers (1908) über die Beschränkung des Hinübersetzens und eine Bemerkung Koschwitzs zugunsten desselben; eine etwas ausführlichere Verteidigung der Sprechübungen als Mittel zur Sprachaneignung und geistigen Schulung, unter Anlehnung an Sallwürk und Walther (wobei doch auch Münchs Aufsatz vom Sprechen fremder Sprachen hätte berücksichtigt werden können); eine Rechtfertigung der beibehaltenen äußeren Anordnung des Stoffes gegenüber einem Wunsche Borbeins (Neuere Sprachen VII, Heft 7, 424 ff.); eine Ergänzung des bibliographischen Anhanges. Das Buch ist dadurch von 110 auf 116 Seiten angewachsen. Von dem aber, was wir in der neuen Auflage vermissen, mögen wenigstens einige Punkte hier angeführt werden: In dem Kapitel über Aussprachebezeichnung mußte zu der Transkription des neuen Thieme-Kellnerschen Wörterbuches, die geeignet ist, neue Verwirrung anzustiften, sowie zu derjenigen der weitverbreiteten Lehrbücher von Dubislav-Boek und Hausknecht Stellung genommen werden, und zwei böse Fehler (*work* bei Sweet *week*!! und bei Schröer *wərk*!!) waren zu beseitigen. In dem Kapitel „Auswahl der Lektüre mit Rücksicht auf den Inhalt" fehlen Hinweise auf bedeutsame Neuausgaben, z. B. die Ruskin-, Carlyle- und Rooseveldt-Bändchen und — besonders befremdlich — eine Stellungnahme zu den Ruskaschen Bestrebungen, in den Oberklassen der Realanstalten philosophische Lektüre zum festen Bestandteil des Lektürekanons zu machen. Neben der von Landmann bearbeiteten Nummer der *Times* mußte unbedingt jetzt Hamiltons *Newspaper Reader* genannt werden. Auch die Wirkung einer Vertauschung der neusprachlichen Fächer auf der Oberstufe des Gymnasiums (und die neuen Verfügungen über den englischen Unterricht in Preußen) wären der Erörterung wert gewesen. Vor allem aber befremdet uns die sehr eilige Erledigung der wichtigen Lesebuchfrage. Die

zu erziehen. Sie hat die doppelte Aufgabe, den Geist und das Gemüt zu bilden. Zur Lösung derselben können und sollen alle Lehrgegenstände beitragen, so verschieden auch die Gebiete sein mögen, auf denen sie sich bewegen. Der Bildung des Geistes und Gemütes hat daher auch der Unterricht in der englischen Sprache zu dienen". Es folgt eine Seite (4) Text über sprachlich-logische Schulung, in der Hauptsache im Anschluß an Bemerkungen der Lehrpläne, bis dann endlich S. 5 die Frage aufgeworfen wird, „ob nicht auch der englische Unterricht eine grammatische Schulung gewähren kann."

Entwicklung der Anschauungen scheint doch immer mehr gegen ein Lesebuch mit vorwiegend sachlichem Inhalt (das Realienbuch) zu sprechen, vielmehr die literarischen Zwecke als die höchsten anzuerkennnen. Jedenfalls darf die Beschäftigung mit den Realien nicht „gedächtnismäßig rezeptiv" werden, sie darf nicht die Einführung in das Denken, Fühlen und Wollen des fremden Volkes zurückdrängen, noch der Betrachtung der literarischen Entwicklung Luft und Licht nehmen. Hausknecht betont ausdrücklich in der Vorrede zu seinen 1911 erschienenen *'Choice Passages'*, daß das Lesebuch neben der sogenannten Schriftstellerlektüre auch die Bruchstücke in den Rahmen des literar-historischen Zusammenhangs einstellen müsse, daß es zu einer Höherlegung des Bildungsniveaus beitragen und an ästhetische Betrachtungen gewöhnen, daß es zu einem Einblick in die verschiedenartigen, die englisch-amerikanische Kulturwelt bewegenden Fragen und zu Vergleichen zwischen dem Fremden und Heimatlichen anleiten soll. Kann man aber im Ernst wünschen, daß ein Lesebuch mit rein sachlichem Inhalt, Gegenständen der Wissenschaft und Technik, nun auch noch einen poetischen Teil, eine Gedichtsammlung enthalten soll? Der Verfasser hätte dankbare Leser gefunden, wenn er bei dieser Gelegenheit auf Foersters Neubearbeitung des alten „Herrig", auf Sängers *'Humanists'*, auf Aronsteins *'Selections'* — um nur diese zu nennen — eingegangen wäre und sich dann auch über die Frage der literarhistorischen Orientierung und Unterweisung geäußert hätte. Er hätte überhaupt nicht an den Arbeiten Hausknechts, Thiergens, Borbeins, Buddes vorbeigehen dürfen; denn diese haben in den letzten Jahren zur Hebung und Vertiefung auch des englischen Unterrichts wertvolle Beiträge geliefert. Und schon werden wir neuerdings vor die inhaltsschwere Frage gestellt, ob wir nicht in Zukunft der englischen Sprache, Kultur und Geisteswelt den Vorrang vor dem Französischen werden einräumen müssen, wenn wir gerade durch das Englische eine im tiefsten Sinne „humanistische" Bildung" erreichen wollen; weswegen ein Ausblick nach dieser Richtung hin erwünscht gewesen wäre. Jedenfalls hätten wir alle in dieser Frage gern die ruhig abwägende und darum gewichtige Meinung des Verfassers der englischen Didaktik vernommen. Denn trotz der Ausstellungen an seinem Buche, die nur als der Ausdruck einer gewissen Enttäuschung oder eines leichten Unmuts darüber, daß es inhaltlich nicht weiter geführt worden ist, verstanden sein möchten, schätzen wir alle die gediegene und praktisch angelegte Arbeit, in der in allen schwebenden Grundfragen des englischen (und neusprachlichen) Unterrichts die richtige Mittellinie gefunden ist, als ein Glaubensbekenntnis der gemäßigten Reform hoch ein und holen wir uns immer wieder gern seinen guten Rat. Wer sich im übrigen noch über den — wie gesagt — unveränderten Standpunkt des Buches unterrichten lassen möchte, darf wohl auf die Anzeige F. Tenderings auf Seite 210 des vierten Jahrgangs dieser Monatschrift und auf Borbeins sehr gründliche Besprechung der 2. Auflage a. a. O. verwiesen werden.

Crefeld. Alfred Rohs.

Adolph, Heinrich, Erinnerungen eines niedersächsischen Geistlichen. Bielefeld und Leipzig 1907. Velhagen und Klasing. VIII u. 296 S. 3 M., geb. 4 M.

Anspruchslose, aber ansprechende Plaudereien aus dem Vaterhause des Ver-

fassers in Nordstemmen und Heiligenfelde, vom Gymnasium in Hildesheim, der Universität in Göttingen, der Kandidatenzeit in Loccum, vom eignen Heim und den Kriegslazaretten im letzten großen Kampf. Die gesunde Lebensauffassung, die warme Begeisterung für die Schule, ihre Studien und seine Lehrer, sowie die trefflichen Winke über die sittliche Reinhaltung der Jünglingszeit haben dem Buche in der Provinz Hannover und den angrenzenden Nachbarländern überall einen Platz in den Schülerbibliotheken gewonnen. Es verdient jedoch über die engere Heimat hinaus Beachtung. Das eigentliche Lokalkolorit tritt ganz zurück. Was hier zur Sprache kommt, bewegt ein Knabenherz am Rhein wie in Ostpreußen ebenso wie in der Lüneburger Heide. Die Erfahrung hat gezeigt, daß der frische Ton der oft humoristisch gefärbten und von mancher liebenswürdigen Anekdote durchzogenen Darstellung das Interesse unserer heranwachsenden Jugend zu wecken und zu fesseln versteht.

Cassel. Alfred Heußner.

Bluth, H., Wandervögel. Bilder und Gedanken aus Amerika und China. Berlin 1910. Wilhelm Weicher. 167 S. mit 6 Abb. 8°. geh. 2 M., vornehm geb. 2,80 M.

Der Verfasser hat mehrere Jahre seines Lebens als Erzieher in Florida, „dem Lande der Blumen und Früchte", zugebracht und später als evangelischer Feldgeistlicher an dem Kriegszug in China teilgenommen. In diesen Wanderjahren hat er gut beobachtet und seine Eindrücke in anspruchslosen, aber flott und nicht ohne Humor gezeichneten Bildern niedergelegt. Vielleicht wird ein oder der andere Abschnitt weniger interessieren, dafür sind die anderen von um so größerem Reiz. Mir hat der letzte Abschnitt: „Aus buddhistischen Klöstern" mit seiner lebensvollen Schilderung des Buddhismus besonders gefallen. — Reifere Schüler wird das Büchlein unterhalten und belehren.

Göttingen. M. Heckhoff.

Neuendorff, R., Praktische Mathematik. I. Teil. Graphisches und numerisches Rechnen. Leipzig 1911. B. G. Teubner. (Aus Natur und Geisteswelt. 341. Bd.) VI u. 105 S. Mit 69 Fig. u. 1 Taf. geb. 1,25 M.

Das handliche Bändchen hat sich die dankbare Aufgabe gestellt, dem Laien eine Vorstellung davon zu geben, welche Bedeutung die als abstrakt und weltfremd vielfach mißachtete Mathematik für das praktische Leben besitzt. Insofern kommt es auch den Meraner Reformvorschlägen für den mathematischen Unterricht entgegen, als auch diese ja unter Verzicht auf praktisch wertlose Spezialkenntnisse die Fähigkeit für die mathematische Auffassung in den menschlichen Lebensverhältnissen wecken und kräftigen wollen. Dem Unterricht wird es daher wertvolle Fingerzeige geben können. Wenn es auch für den Lehrer nicht ausreicht, so wird es doch in der Hand des Schülers anregend wirken und kann daher für Schülerbibliotheken bestens empfohlen werden. Das erste Bändchen erläutert die Methoden der graphischen Darstellungen, einschließlich der Rechentafeln, behandelt die Flächenmessungen bis zur Trapezregel und Simpsonschen Regel,

die Anwendungen der verschiedenen Planimeter, sowie die Körpermessung. Aus der Arithmetik entnommen sind die Abschnitte über das verkürzte Rechnen, das Rechnen mit Tabellen und die mechanischen Rechenhilfsmittel, wie wir sie in den graphischen Logarithmentafeln, den Rechenschiebern und den Rechenmaschinen kennen.

Treutlein, P., Der geometrische Anschauungsunterricht als Unterstufe eines zweistufigen geometrischen Unterrichtes an unseren höheren Schulen. Mit einem Einführungswort von F. Klein und mit 38 Tafeln und 87 Abbildungen im Text. Leipzig und Berlin 1911. B. G. Teubner. X u. 216 S. 8°. geh. 5 M., geb. 5,60 M.

Ein Hauptverdienst der in hohem Maße beachtenswerten Arbeit unseres Altmeisters im mathematischen Unterricht ist meines Erachtens darin zu erblicken, daß sie herz- und kernhaft die beiden Schäden bloßlegt, die dem geometrischen Unterricht an den höheren Schulen immer noch anhaften: das starre Beibehalten der Euklidischen Stoffanordnung, die ohne Rücksichtnahme auf die geistigen Bedürfnisse der Schüler und auf die praktischen Anforderungen des Lebens den logisch-systematischen Faden sieben Jahre lang ohne Unterbrechung weiterspinnt, und ferner die unverantwortliche Zurückstellung der Raumgeometrie hinter die völlig erledigte ebene Geometrie, wodurch es kommt, daß unsere Schüler bis zur Prima gelangen oder gar nach Abschluß der Sekunda ins Leben treten ohne auch nur die einfachsten Körper und die Berechnung ihrer Oberflächen und Inhalte kennen gelernt zu haben. Diesen unverkennbaren Mißständen sucht Treutlein dadurch abzuhelfen, daß er den Geometrieunterricht in eine Unterstufe und eine Oberstufe trennt. Die Unterstufe, für die er im Gegensatz zu anderen Verfechtern einer propädeutischen Geometrie einen längeren Kursus, etwa 2½—3 Jahre beansprucht, soll ein „geometrischer Anschauungsunterricht" sein, der sich an die Betrachtung und Beobachtung von einfachen Körpern (Würfel, Quader, Zylinder, Kugel, Pyramide, Kegel) anlehnt, daraus die verschiedenen geometrischen Gebilde ableitet, umformt oder neu gestaltet. Bei dem reichlichen Zeitausmaß kann Treutlein gerade so wie Holzmüller in seiner „Vorbereitenden Einführung in die Raumlehre" recht weit in die Geometrie eindringen, nicht nur ebene und körperliche Gebilde beschreiben, sondern auch Rauminhalte der Körperformen, Flächeninhalte der ebenen Figuren bestimmen, Figuren ineinander verwandeln, den pythagoreischen Lehrsatz aus dem Satze von den Ergänzungsparallelogrammen ableiten und die gewonnenen Sätze in praktischen Aufgaben vielfach anwenden. Ganz meisterhaft versteht es der Verfasser, und darin kann er uns unbedingt ein nachahmenswertes Vorbild sein, die innere Raumvorstellung und Anschauung zu pflegen durch Vorführung stofflicher Dinge, die von dem Schüler in die Hand genommen, betastet werden, und in ihrer Mannigfaltigkeit in Größe und Stoff die Form als die Hauptsache hervortreten lassen. Ebenso trefflich versteht er es, die Figuren durch Zeichnen, Falten und Ausschneiden nachbilden zu lassen, sie zusammenzulegen, zu zerlegen und umzuformen und schließlich die Größenverhältnisse schätzen und messen zu lassen. Ganz von selbst schieben sich in ein solch anschauendes Betrachten und Nachbilden der geometrischen Gestalten

Fragen nach dem „Warum" gewisser Erscheinungen und Gesetze ein, und so führt der Anschauungsunterricht ganz allmählich auch zum beweisenden Begründen des Erkannten hin und verschafft langsam und unmerklich eine Vorstellung von der Notwendigkeit und Nützlichkeit der mathematischen Deduktion, ein Ziel, das ja auch Börner in seinem „Lehrbuche zur Einführung in die Geometrie" vorschwebte. Erst dem Oberkursus behält Treutlein die Aufgabe vor, das Lehrgebäude der elementaren Geometrie als logisch-systematischen Aufbau einer deduktiven Wissenschaft aufzurichten. Doch soll auch hier die Betrachtung körperlicher Gebilde stets in die Entwicklung eingeflochten, also die auch von Brettschneider und anderen empfohlene Fusion von ebener und räumlicher Geometrie beibehalten werden, wenigstens insoweit, als Auge und Sinn des Schülers bei planimetrischen Untersuchungen immer wieder auf die Raumgestalten hingelenkt werden sollen.

Den Einzelausführungen des Unterrichtsganges seines geometrischen Anschauungsunterrichts, wie ihn der Verfasser selbst wiederholt durchgeführt hat, ist eine ausführliche geschichtliche und sachliche Begründung vorangeschickt. Für die Notwendigkeit eines ausgedehnteren propädeutischen Kursus scheint ja vor allem zu sprechen, daß ein erfolgreicher Unterricht nur auf sinnlichen Vorstellungen aufbauen kann, daß dem streng logischen Aufbau eine durch die Sinne vermittelte reichliche Wahrnehmung von Außenweltdingen und ihrer Veränderungen vorausgehen muß, und in dieser starken Betonung der Ausbildung und Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens begegnet sich Treutlein mit den Meraner Vorschlägen, gegen deren Art der Einführung in die Geometrie er im übrigen eine Reihe von Einwendungen erhebt. Namentlich vermißt er in den Meraner Plänen die Betonung der Selbstbetätigung der Schüler durch Ausschneiden und Modellieren der Figuren. Denn gerade auch in der Weckung des Selbstvertrauens und des Selbstbewußtseins bei einer nach und nach sich entwickelnden Selbständigkeit, wie sie neben der Sprechfertigkeit auch die Handfertigkeit mit sich bringt, sieht er die Bedeutung des Anschauungsunterrichts, den auch schon die Rücksicht auf das praktisch-tätige Leben und auf die Verwendbarkeit geometrischen Wissens und Könnens außerhalb der Schule und nach Abschluß der Schulzeit mit zwingender Notwendigkeit fordert.

Der überzeugenden Macht der von Treutlein beigebrachten Gründe wird sich niemand entziehen können. Nur scheinen sie mir wohl für die neuerdings immer dringender werdende Forderung einer Fusion ebener und körperlicher Geometrie wie auch für eine bessere Pflege der Raumanschauung und für ein auf Schätzen, Messen und Nachbilden sich gründendes genetisches Unterrichtsverfahren zu sprechen, keineswegs aber für eine Zweistufigkeit des geometrischen Unterrichts und für die Einführung eines mehrjährigen propädeutischen Einführungskursus irgendwie bindend zu sein. Alle die von dem Verfasser angestellten Erwägungen weisen viel mehr darauf hin, auf a l l e n Klassenstufen, im Anfangsunterricht, aber auch nicht minder auf vorgeschritteneren Stufen alle mathematische Erkenntnis von der Anschauung ausgehen zu lassen, die anschaulich und später mehr und mehr auch logisch erfaßten Wahrheiten durch messende Bearbeitung zum vollen geistigen Eigentum werden zu lassen und ihre Bedeutung für die Wirklichkeit zum Bewußtsein zu bringen. Gerade bei dem Lehrstoffe, der nach Treutlein der Oberstufe vor-

behalten bleiben soll, ich erinnere an die Proportionalität an Strahlen, ist es besonders wichtig, die Erkenntnis der geometrischen Wahrheiten anschaulich vorzubereiten, die Gesetzmäßigkeiten durch Zeichnen, Messen und Schätzen zu erfassen, sie dann erst deduktiv zu ermitteln, nicht nur in der Ebene, sondern auch im Raume ihren Geltungsbereich zu erweisen und ihre praktische Verwendbarkeit und ihre sich überall aufdrängende Bedeutung für das Leben aufzuzeigen. Und hauptsächlich auf der Oberstufe läßt man meiner Beobachtung nach es allzu leicht gerade hieran fehlen, beschränkt sich auf begriffliche Entwicklung und bleibt da stehen, wo der verarbeitende Unterricht erst anfangen sollte. Die Befürchtung liegt nahe, daß durch eine Zweistufigkeit, eine Gegenüberstellung von „Anschauungsunterricht" und deduktivem Aufbau, dieses Übel noch gesteigert, und daß die anschauliche Unterrichtsweise wie auch die Pflege der Raumanschauung auf der Oberstufe noch mehr zurückgedrängt wird.

In Preußen haben wir bereits einen Anschauungsunterricht, wenn auch wegen seiner kürzeren Dauer nicht im Sinne des Verfassers. Aber auch bei uns soll der geometrische Unterricht mit einem Vorbereitungsunterricht beginnen, der von der Betrachtung einzelner Körper ausgehend, das Anschauungsvermögen bildet und zugleich Gelegenheit gibt, die Schüler im Gebrauch von Zirkel und Lineal zu üben. Beschränkt man sich in Quarta auf die Lehre vom Dreieck unter Zurückschiebung der Parallelensätze nach Untertertia, so scheint mir für eine Anschauungsgeometrie nach Art derjenigen Treutleins auch ohne Zweistufigkeit des Lehrganges ausreichend Zeit vorhanden zu sein. Auf Verzierungsübungen, so wie sie der Verfasser vorschlägt, wird man allerdings verzichten müssen.

Aber welche Stellung man auch in der Frage des propädeutischen Unterrichts einnehmen mag, und die Ansichten gehen ja bekanntlich hier weit auseinander, man wird dem Verfasser für seine vortreffliche Methodik des Anfangsunterrichts auf alle Fälle dankbar sein müssen und nur wünschen können, daß seine Ratschläge überall Gehör finden und den Unterricht auf a l l e n Stufen nachhaltig beeinflussen.

Der Mensch aller Zeiten von H. O b e r m a i e r, F. B i r k n e r, PP. W. S c h m i d t, F. H e s t e r m a n n, Th. S t r a t m a n n S.V.D. 3 Bände. gr. 8°. Berlin, Allgemeine Verlags-Gesellschaft. 40 Lieferungen à 1 M.

Die Verlagshandlung ist eifrig bemüht, auf den Hauptwissensgebieten große volkstümliche Werke zu schaffen, die in großzügiger Darstellung einen tieferen, dem jeweiligen Stande der wissenschaftlichen Forschung entsprechenden Einblick gestatten, nach Form und Inhalt auch wohl so gehalten sind, daß sie der Jugend unbedenklich in die Hand gegeben werden können. Widmanns Illustrierter Weltgeschichte, Plaßmanns Himmel und Erde, die beide bereits vollständig vorliegen, Salzers Deutscher Literaturgeschichte und Neuwirths Illustrierter Kunstgeschichte, die noch im Erscheinen begriffen sind, fügt sie nun ein neues umfassendes Werk hinzu, das die Natur und Kultur der Völker aller Zeiten und Erdteile zur Darstellung in Wort und Bild bringen soll. Von dem ersten Bande, der den Menschen der Vorzeit behandelt, liegen eine Anzahl Lieferungen vor, die den Verfasser, den Professor am Institut für menschliche Urgeschichte in Paris H. Obermeier als vorurteilslosen

und fesselnden Darsteller paläontologischer Fragen erkennen lassen. Das unabhängige und zuverlässige Urteil des Verfassers tritt schon in der allgemeinen Einleitung hervor, in der er die aus Wahrheit und Dichtung, aus richtiger Ahnung und naivem Irrtum gemischten Kosmologien des Altertums, vom erwachenden wissenschaftlichen Geiste getragenen Vorstellungen des Mittelalters und der Renaissance, die aber unter dem unmittelbaren Einfluß des biblischen Schöpfungsberichtes stehend Pflanzen, Tiere und Steine vorab nur als literarische Objekte betrachten, schildert und dann auch über die immer sicherer sich ausbauenden Vorstellungen des 17. und 18. Jahrhunderts von der menschlichen Urgeschichte einen kurzen Überblick entwirft. Da das erste Auftreten des Menschen nach Ansicht des Verfassers nicht im Tertiär, sondern erst in der Eiszeit nachweisbar ist, so lag es ganz im Plane des Werkes von dieser geologischen Periode eine eingehende Vorstellung zu geben. Auch hier, auf seinem eigentlichen Forschungsgebiete, erfreut der Verfasser wieder durch die fesselnde Darstellung und die Gründlichkeit seiner Ausführungen. Die Zahl der Eiszeiten, die Verbreitung auf den verschiedenen Kontinenten, die geologischen Begleiterscheinungen wie auch die verschiedenen astronomischen, physikalischen und geologischen Erklärungsversuche sind klar auseinandergesetzt bis auf die etwas phantastische Theorie Kreichgauers, wonach sich im Laufe der Zeiten die Erdrinde über den um eine feststehende Erdachse drehenden Erdkern langsam hinübergeschoben haben soll. Die vier Eiszeiten und drei langdauernde Zwischeneiszeiten erkennen wir dann wieder in der wechselnden Flora und Fauna, und in der 3. Interglazialzeit tritt nun der Mensch auf, dessen Umwelt und Leben aus den Schilderungen seiner Spuren uns deutlich entgegentritt. So versprechen die bisher vorliegenden Teile des Werkes eine Anthropologie, die besonders die Jugend fesseln und im rechten Sinne belehren wird.

Berlin. J. Norrenberg.

Arendt, Rud., Technik der anorganischen Experimentalchemie, Anleitung zur Ausführung chemischer Experimente. Vierte, umgearbeitete und wesentlich vermehrte Auflage von Dr. L. Doermer, Oberlehrer an der Oberrealschule vor dem Holstentor in Hamburg. Hamburg und Leipzig 1910. Verlag von Leopold Voß. VI u. 1012 S. gr. 8°. geh. 24 M., geb. 26 M.

Arendts Lehrbuch der anorganischen Chemie, dessen 2. Auflage 1872 erschienen ist, hat mir als Student und junger Lehrer mannigfachen Nutzen gewährt, und zwar war es besonders der Reichtum an Versuchen, der mir eine Fülle von Anregung und Belehrung verschafft hat. Derselbe Verfasser gab bald darauf „eine Technik der Experimentalchemie" heraus, ein Werk, das, wie schon sein Titel sagt, in noch höherem Grade geeignet ist, als Berater beim Vorbereiten und Anstellen von chemischen Versuchen zu dienen. Den gleichen Zweck erfüllt auch Heumanns Anleitung zum Experimentieren, dessen 1. Auflage 1876 erschien. Das Buch bringt wie das Arendtsche eine große Auswahl von Vorlesungsversuchen und ist ebenfalls sehr geeignet, dem Experimentierenden, bei dem natürlich einige Fertigkeiten vorausgesetzt werden, die nötigen Ratschläge zu erteilen. Die mehrfachen Auflagen

beider Werke beweisen, daß sich jedes von ihnen in seiner Eigenart eine Menge von Freunden erworben hat.

Die vorliegende 4. Auflage des Arendtschen Werkes, dessen Titel in „Technik der anorganischen Experimentalchemie" umgeändert ist, hat in der Neubearbeitung von Dr. L. Doermer noch recht erheblich gewonnen. Zwar ist die Stoffanordnung dieselbe geblieben, aber es sind doch einzelne Teile völlig umgearbeitet und andere neu hinzugekommen. Die neue Auflage enthält 11 Bogen mehr als die 3., die Zahl der Abbildungen ist um 197 vermehrt und auf 1075 angewachsen. Neu hinzugekommen sind jedoch weit über 200 Abbildungen, da noch manche veraltete durch bessere ersetzt worden sind.

Der Herausgeber hat die einschlägige Literatur bis in die neueste Zeit verfolgt und berücksichtigt. Überall findet man in Fußnoten die Angaben darüber. Daß auch die Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht, die ja häufig neue und teilweise recht interessante Versuche bringt, ausgiebig benutzt worden ist, mag besonders hervorgehoben werden.

Der allgemeine Teil des Werks (S. 1—350) liefert durch seine Ausführlichkeit und vortreffliche Sachkenntnis nicht nur dem Lehrer der Chemie, sondern auch dem Architekten, der die Räume für den chemischen Unterricht an einer höheren Lehranstalt erbauen und einrichten soll, sehr schätzenswertes Material. Pläne von einigen neueren Unterrichtsanstalten, zahlreiche Zeichnungen, die ein Bild von allen zu einem modernen Laboratorium gehörenden Einrichtungen geben, kurz alles, was an Neuerungen geschaffen ist, wird hier gebracht. Zu letzteren gehören z. B. der gesamte elektrische Apparat, die Projektionsapparate, die Rühr- und Schüttelwerke. Ebenso wird das erforderliche Inventar mit allen Neuerungen ausführlich angegeben und besprochen. Man vergleiche z. B. den Abschnitt „Lampen und Öfen" (S. 115—141).

Der erste Teil schließt mit sehr beachtenswerten „Vorsichtsmaßregeln" (S. 347—350), auf die der Anfänger ganz besonders aufmerksam gemacht werden möge. Werden sie von ihm im vollsten Maße berücksichtigt, so wird sich nicht so leicht ein Unfall ereignen oder ein Versuch mißglücken können.

Der besondere Teil (S. 351—980) zerfällt in fünf Abschnitte, von denen jeder wieder aus mehreren Kapiteln bzw. Unterabteilungen und Paragraphen besteht. Die Anordnung des Stoffes folgt nicht dem Lehrgang, der sich in den meisten Leitfäden und Lehrbüchern zu finden pflegt und im allgemeinen üblich ist. Für die Technik des Experimentierens ist diese starke Abweichung in der stofflichen Anordnung nur von untergeordneter Bedeutung. Das ausführliche Sachregister ermöglicht alles, was man sucht, schnell aufzufinden. Außerdem wird diese Abweichung manchen Lehrer anregen, den Stoff beim Durchnehmen oder auch bei Wiederholungen anders zu gruppieren, methodischer zu gestalten, wie das ja nicht nur in den Arendtschen, sondern auch in anderen Lehrbüchern mehrfach erfolgt ist.

Daß die Zahl der im zweiten Teile geschilderten Versuche ungemein groß ist, dürfte als besonderer Vorzug des Werkes zu betrachten sein. Es kann somit jeder Lehrer seine Auswahl treffen und sowohl seiner Individualität Rechnung tragen, als auch den äußeren Umständen, von denen er abhängig ist, so den Räumen,

Apparaten, Chemikalien und der Zeit, die zur Verfügung steht. Recht zweckmäßig sind u. a. Hinweise auf die Kosten, die Experimente verursachen (vgl. S. 408, die Herstellung von Sauerstoff).

Bei den Fortschritten, die gerade die physikalische Chemie in den letzten Jahren gemacht hat, war es dringend erforderlich, daß auch sie nicht unberücksichtigt blieb. Es ist darum ein physikalisch-chemischer Teil (S. 880 bis 980) neu hinzugefügt. In ihm tritt natürlich die Elektrochemie in den Vordergrund. Die ausführlichen Angaben über die neueste Literatur (vgl. z. B. Abschnitt 17, Kolloide, S. 977 ff.) sind hier besonders dankenswert. Die Versuche selbst sind vom Verfasser genau nachgeprüft. Vermißt habe ich die Experimente über die Flammenfärbungen durch Metallsalze, nur die Mischung von bengalischen Flammen wird S. 748 erwähnt; ebenso fehlt die Spektralanalyse völlig, während doch die Prinzipien der Maßanalyse (S. 695) angegeben sind.

Am Schluß des Buches finden sich treffliche Angaben über die Größe der zusammenzustellenden Apparate, die Standgefäße und Chemikalien, sowie über das für den Betrieb unbedingt erforderliche (eiserne) Inventar. Diese werden sicher dem jungen Praktiker, der noch wenig Erfahrung besitzt, sehr gelegen kommen; ihm kann das gesamte Werk nicht warm genug empfohlen werden. Aber auch der ältere Lehrer der Chemie wird viel Neues in ihm entdecken, manche wertvolle Anregung gewinnen; er wird das Buch neben Heumann gern zu Rate ziehen. Vor allem gehört das Werk zum „eisernen Bestande" der Bibliotheken höherer Lehranstalten, deshalb dürfte es in keiner solchen fehlen.

Berlin. W. Breslich.

Kirchner, O. v., Blumen und Insekten. Ihre Anpassungen aneinander und ihre gegenseitige Abhängigkeit. Mit 159 Abbildungen im Text und 2 Tafeln. Leipzig und Berlin 1911. B. G. Teubner. V u. 436 S. 6,60 M., geb. 7,50 M.

Wenn aus dem großen Bereiche der anmutigsten aller Wissenschaften, der Botanik, ein Kapitel bei Laien und Forschern von vornherein auf ganz besonderes Interesse rechnen darf, so sind es die Blütengeheimnisse, die staunenswerten Einrichtungen, die sich bei den Blumen zur Ermöglichung der Befruchtung herausgebildet haben, die innigen Wechselbeziehungen, die zwischen Blumen und Insekten bestehen, die Verschiedenheiten der in der Blüte vereinigten Organe, die die Insekten anlocken, ihnen Trank und Speise bieten, um sie für ihre eigenen Zwecke, für die wichtigen Vorgänge der Fortpflanzung dienstbar zu machen. Die große Zahl der Schriften, die gerade über diesen Gegenstand in dem letzten Jahrzehnte erschienen sind, hat O. v. Kirchner nun noch um eine vermehrt, doch man kann wohl sagen, in glücklicher Weise, da sein Werk unter den vielen den gleichen Gegenstand behandelnden Arbeiten doch eine besondere Stellung einnimmt und somit seine Daseinsberechtigung beweist. Kirchner bietet hier ein im besten Sinne volkstümliches Werk, das in verständlicher Sprache den Stoff doch in wissenschaftlicher Strenge behandelt. Vollständigkeit, Gründlichkeit, Ausgehen von eigenen, leicht zu wiederholenden Versuchen und Beobachtungen, das waren die Gesichtspunkte, die dem Verfasser für die Auswahl und Darstellung offenbar maßgebend waren. In einigen einleitenden Kapiteln bespricht er daher auch zunächst aus-

führlich Bau und Aufgabe der Blüte und ihrer einzelnen Teile, sowie Körperbau, Benehmen und Lebensgewohnheiten der Blumeninsekten. Sodann behandelt er in typischen, besonders charakteristischen Beispielen die einzelnen Anpassungsstufen, die Pollenblumen, die Blumen mit allgemein zugänglichem, mit teilweise oder gänzlich verborgenem Nektar, die Blumengesellschaften — alles Pflanzen, bei denen besondere Anpassungen an einen engeren Kreis von Besuchern noch nicht hervortreten — und hierauf die Dipteren-, Hymenopteren- und Falterblumen, bei denen Anpassungen an bestimmte Insektengeschlechter zur Ausprägung gelangten. In diesen Einzeldarstellungen der nach H. Müller geordneten Blumenklassen zeigt sich v. Kirchner als Meister der Beobachtung, und manchen als unwissenschaftlich verpönten Deutungsversuch erkennt man hier als das Ergebnis einwandfreier auf Induktion beruhender Prüfung. Auch die Blumenstatistik, deren Ergebnisse der Verfasser kurz skizziert, und die der Forschung noch so manche dankbare Aufgabe stellt, bewegen sich noch auf dem Boden des Tatsächlichen, während die beiden Schlußkapitel, die „Ursachen der gegenseitigen Anpassung von Blumen und Insekten" und die „Hypothesen über die Entstehung der Blumen" in das Reich der Spekulation hineinführen, das aber zu durchwandern Genuß und Anregung gewährt, und in dem die Paläontologie uns immerhin ein zuverlässiger Führer und Warner sein kann. — Zweifellos verdient das Kirchnersche Werk neben den Arbeiten von H. Müller und E. Loew in jede Schulbibliothek aufgenommen zu werden.

Berlin. J. Norrenberg.

Dahl, Friedrich, Anleitung zu zoologischen Beobachtungen. (Wissenschaft und Bildung, 61). Leipzig 1910. Quelle & Meyer. 156 S. 8°. geb. 1,25 M.

Ein kleines Buch, das in erster Linie sich an den gebildeten Laien wendet; doch auch der Lehrer der Naturkunde wird darin manches finden, das ihn interessiert. Die Lebensweise der Tiere und der Zusammenhang zwischen Körpergestalt und Lebensweise wird berücksichtigt, dann die Beziehungen der Tiere zu den Pflanzen und den anderen Tieren. Symbiose, Mutualismus, Kommensalismus, Nekrophagie, Täuschfarben, Trutzfarben, Brutpflege sind einzelne Kapitelüberschriften, die den Inhalt des Büchleins charakterisieren könnten. Zur Erläuterung jener Begriffe werden reichlich Beispiele aufgeführt, die mit Geschick und Sachkenntnis aus dem ganzen Gebiete des Tierreichs, auch in geographischer Hinsicht, gewählt sind. Der größere Teil des Inhalts betrifft Beschreibungen der Lebensweise, der erste Abschnitt gibt Anleitungen zu Beobachtungen und Experimenten, wobei auch mancher Hilfsapparat beschrieben wird. Das Buch ist reichlich mit Abbildungen ausgestaltet, die im allgemeinen deutlich und zweckentsprechend sind. Empfehlenswert für eine neue Auflage wäre die Angabe der Betonung bei den wissenschaftlichen Tier- und Pflanzenbenennungen.

Posen. Fritz Pfuhl.

I. Abhandlungen.

Die Annäherung unserer Zeit an die Antike und der Unterricht in den altklassischen Sprachen.

Man darf behaupten, daß die ganze Kunst im Banne der Antike steht. Ihr Einfluß beschreibt Kurven, steigt und sinkt abwechselnd. Immer aber, wenn die Phantasie einer Auffrischung, die Kunst einer gründlichen Korrektur bedarf, kehrt sie zum Studium der Antike zurück. So urteilt ein bewährter Kenner antiker Kunstgeschichte über die Bedeutung der Antike für die Entwicklung der darstellenden Kunst*). Solche auf- und absteigende Kurven beschreibt die Antike auch in ihrem Einfluß auf das Geistesleben der modernen Kulturvölker und die Erziehung ihrer Jugend. Zuzeiten war das Altertum ein ewig sprudelnder, lebenspendender Quell, der in goldenen Schalen Klarheit und Schönheit und echte Menschenwürde spendete, und dann wieder, bereits im 17. Jahrhundert — ‚der christliche und notwendige Unterricht, wie die studia sollten angerichtet werden' des hannöverschen Geistlichen Statius Bücher (1625) ist wohl die älteste Schrift gegen Humanismus und humanistische Erziehung — wähnte man in stolzer Selbstgenügsamkeit oder in plattem Nützlichkeitssinn, man könne von den Alten nichts mehr lernen, das Studium der Antike mache weltfremd und sei darum zu nichts nütze.

Ich empfinde fast ein Grauen,
Daß ich Plato über Dir
Bin gesessen für und für:
Es ist Zeit hinauszuschauen . . . . . .

So klagte schon der Schlesier Martin Opitz in einem seiner Gedichte. Auf Zeiten der höchsten Begeisterung und Verehrung für die Antike folgten Perioden der Entfremdung: Renaissance, Pietismus und Neuhumanismus, französisch-höfische Bildung und Rationalismus sind die Etappen dieser so seltsamen Entwicklung in der Geschichte unseres Geisteslebens in den drei Jahrhunderten seit der Reformation. Und nun nach dem so leidenschaftlich geführten Kampfe um eine zeitgemäßere Jugenderziehung im 19. Jahrhundert scheint wieder einmal, es sind mancherlei Anzeichen dafür vorhanden, eine Wandlung, eine Annäherung an die Antike sich vollziehen zu wollen.

*) Adolf Michaelis im Handbuch der Kunstgeschichte von Anton Springer, I. Altertum. Leipzig 1907. S. 482.

Woraus man das schließen darf? Der Streit um die beste Jugenderziehung kommt auch, nachdem die Gleichberechtigung der drei Schularten ausgesprochen worden ist, noch nicht zur Ruhe, und er wird auch nimmer zur Ruhe kommen, weil die Bildungsideale wechseln mit den Menschen und mit den Zeiten und sich verändern mit dem Stande des Wissens und der Wissenschaft und mit den Zuständen der Gesellschaft*); auch deshalb nicht, weil bei uns, wie Heinrich von Treitschke einmal sagte, auch dem schlichten Manne, nichts mehr am Herzen liegt, als die Erziehung seiner Kinder; aber er hat vornehmere Formen angenommen: man denkt über vieles sachlicher und ruhiger, und in manchen Dingen, über die harte Worte auf beiden Seiten gewechselt wurden, ist heute kaum mehr eine Meinungsverschiedenheit. So dürften die Ansichten über die Bedingungen, unter denen sich Kulturarbeit und Kulturfortschritt zu vollziehen pflegt, der erweiterte Völkerverkehr und die dadurch befestigte Vorstellung von einem europäischen Kulturkreise und einer europäischen Kulturgemeinschaft haben hier Wandel geschaffen, heute kaum mehr auseinandergehen. Kulturarbeit ist in erster Linie, wie P. Wendland es einmal recht ansprechend formuliert hat, nicht Produktion eines neuen Kulturgehaltes, sondern Aneignung, Durcharbeitung, Formung eines gegebenen Inhaltes. Und Kulturfortschritt ist ein Austausch der Kulturgüter, er beruht auf der Annahme und Verarbeitung vergangener Kultur, die Völker stehen gebend und empfangend nebeneinander, und kein Volk kann auf die überlegene oder ebenbürtige Kultur eines anderen Volkes verzichten.**) Auf Grund dieser fast zum Gemeingut gewordenen Anschauungen denkt man auch über das Altertum und seine Bedeutung für die Kulturarbeit der modernen Völker heute wieder ruhiger und freundlicher. Wenn auch unsere kulturell so hoch stehende Zeit von der absoluten Vollkommenheit und der Klassizität der Alten nichts mehr wissen will, als kulturschaffende Kraft und als befruchtendes Element in unserer Kulturarbeit möchte man die Antike doch nicht gern entbehren.

Auch in dem Bildungsideal scheint sich eine Wandlung nach dem Altertum hin zu vollziehen. Zwar läßt sich das Bildungsideal unserer Zeit nicht so scharf umgrenzen und so genau umschreiben wie das früherer Jahrhunderte***), aber so viel ist sicher, das intellektualistische Bildungsprinzip, die reine Wissensbildung, die noch in dem verflossenen Jahrhundert als pädagogisches Evangelium in allen Tonarten angepriesen wurde, verliert zusehends an Bedeutung und Wertschätzung. Man kann sich doch der Einsicht nicht verschließen, daß das bloße Wissen für eine erfolgreiche Lebensarbeit nicht ausreicht, daß die Schulung des Verstandes und der Sinne, die Fähigkeit, Menschen und menschliche Verhältnisse recht zu beurteilen,

---

*) Wilhelm Münch, Der Kampf der Bildungsideale (Grenzboten 1911, Heft 28).

**) Paul Wendland, Der Kampf um die Bildungsideale im Altertum und in der Gegenwart S. 302, (= Volkmann, Erkenntnis-theoretische Grundzüge der Naturwissenschaften und ihre Beziehungen zum Geistesleben der Gegenwart. Leipzig 1910, S. 301 bis 323). — Dazu Kaemmel, Der Kampf um das humanistische Gymnasium, Leipzig 1901.

***) Die Eigentümlichkeiten unserer Zeit (Unausgeglichenheit, Maßlosigkeit, Ruhelosigkeit, Sucht zu Probieren und zu Reformieren, erbitterte Interessenkämpfe) vortrefflich charakterisiert von Wilhelm Münch, Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen, Berlin 1895, und von Eugen Grünwald, Die antimoderne Tendenz der höheren Schule = Das humanistische Gymnasium, 1912, Heft I.

erst Persönlichkeitswert verleiht, daß bloße Kenntnisse und bloßes Wissen das Leben auch nicht auszufüllen, nicht inhaltsvoll und freundlich zu gestalten vermögen.*) „Wer in der wirklichen Welt arbeiten kann, und in der idealen leben, der erst hat das Höchste erreicht" — dies praktisch-ideale Bildungsprinzip, wie es einst Börne formuliert hat, scheint überall da wenigstens, wo der Sinn für das Ideale in den Sorgen und im Reichtum dieser Welt noch nicht völlig erstickt ist, zum Bildungsideal der Zeit zu werden. Dementsprechend ist auch im Jugendunterricht ein allmähliches Zurücktreten jenes Unterrichtsprinzipes zu beobachten, dem es lediglich auf die Übermittelung praktisch verwendbarer Kenntnisse ankommt. Es dringt doch auch hier mehr und mehr die Überzeugung durch, daß die bloße Mitteilung von abfragbaren Kenntnissen und von nur nutzbringendem Wissen für eine erfolgreiche Betätigung im Leben gar nicht ausreicht, daß es überhaupt keine Schule gibt, die für das Leben in seiner Vielgestaltigkeit und Mannigfaltigkeit vorbereitet,**) daß die Willensbildung, das große Hauptstück der Erziehung, wie Paulsen es in seiner allgemeinen Pädagogik nennt, die Durchbildung der Persönlichkeit, die Handhabung des Wissens und die geistige Selbständigkeit das Beste ist, was die Schule der Jugend ins Leben mitgeben kann. Und auch von Männern, die in praktischen Berufen stehen, wird es unumwunden zugestanden und dankbar anerkannt, daß Verstehen und Urteilen, rechte Bewertung von Verhältnissen und Menschen und was sonst noch dazu gehört, um sich im Leben zurecht zu finden, die humanistische Bildung und die humanistischen Bildungsanstalten, die Erziehung durch Griechen und Römer, ebenso gut wie andere Schularten übermitteln, wenn nicht besser.***) So gestaltet sich, wie es scheint, unser Verhältnis zur Antike freundlicher, wir selber nähern uns, wenn ich so sagen darf, aus rein praktischen Erwägungen wieder dem Altertum; aber auch die Antike ist uns näher gerückt, viel näher denn je: die Antike, so urteilt ein Kenner des Altertums, hat unserer geistigen und sittlichen Kultur noch nie so nahe gestanden und wir sind noch nie so vorbereitet gewesen, sie zu verstehen und in uns aufzunehmen.†) Und so ist es in der Tat. Das Altertum mit seinen klassischen Stätten steht uns heute schon räumlich viel näher als früheren Generationen: Rom und Athen, Griechenland und Italien sind bei der Leichtigkeit und Schnelligkeit des Verkehrs — von Bozen aus ist Rom ja in einem Tage zu erreichen — keine Entfernung mehr; was einst die heiße Sehnsucht des gereiften Mannes war, eine Reise nach den Ländern antiker Kultur, genießen heute unzählige

*) Über Bedeutung und Wert des Schulwissens auch im späteren Berufsleben, Wilhelm Münch, Zukunftspädagogik 2, S. 191. — Über Persönlichkeit und Persönlichkeitswert handelt vortrefflich F. Niebergall, Person und Persönlichkeit, Leipzig 1911.

**) Alfred Hillebrandt, Staat und Jugend (Dezemberheft der Konservativen Monatsschrift, 1911).

***) Giesecke, Das humanistische Gymnasium und die Anforderungen der Gegenwart (Jahrbücher für das klassische Altertum, Leipzig 1908, S. 241). Im Organ des Gymnasialvereins (Das humanistische Gymnasium, Jahrgang 1911, Heft IV), sprechen sich Dernburg, Wechsler, Brunner über die humanistische Bildung sehr günstig aus. Über die Bewegung zugunsten des altsprachlichen Unterrichtes in Frankreich und sogar in Amerika orientieren die Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums, Wien 1911, Heft IV.

†) Th. Zielinski, Die Antike und Wir. Leipzig 1911, S. 65.

in jungen Jahren. Schon durch diese räumliche Annäherung ist das Verhältnis unserer Zeit zur Antike ein ganz anderes geworden. Die Betrachtung der Antike, nicht mehr eine rein literarische und nicht mehr ausschließlich auf Buchwissenschaft gegründet, wird aus der Enge der Schule und der stillen Stube des Gelehrten herausgerückt und mitten hineingestellt in die antike Landschaft mit ihrer Farbenpracht und ihren reichen Formenschönheiten, ans rauschende Meer, unter den blauen Himmel und in die leuchtende Sonne des Südens, an die Stätten selbst, wo einst antikes Leben mächtig pulsierte, an die Kultorte und die Zentren politischen und wirtschaftlichen Lebens, hinein in die säulengetragenen Tempel der Götter und an ihre Altäre, in die Theater, auf die Marktplätze, in die Säulenhallen, die Gymnasien und Bäder, in die prunkenden Paläste der Vornehmen und in die bescheidenen Tabernen mit ihren interessanten Einblicken in das alltägliche Leben und die harte Berufsarbeit einer kleinbürgerlichen Welt. Wenn die Zahl der Welschlandsfahrer und Griechenlandreisenden von Jahr zu Jahr im Wachsen begriffen ist, so dürfte das doch nicht nur auf die zur Mode gewordene Reiselust und auf das Bedürfnis unserer Zeit nach enzyklopädischem Wissen zurückzuführen sein, sondern auch seine Erklärung finden in dem wieder lebendig gewordenen Interesse für die reichen Schätze und Bildungswerte der griechisch-römischen Welt. An der Wiedererweckung dieses Interesses aber hat die philologische Wissenschaft durch die völlig veränderte Art ihrer Forschung und ihrer Darstellungsweise ganz besonderen Anteil, in erster Linie die Archäologie. Seit die Archäologie mit ebenso viel Glück wie Scharfsinn die Welt der Antike neu entdeckt hat, sind zwischen Altertum und Gegenwart ganz andere Beziehungen geschaffen worden. So lange die Kenntnis des Altertums gegründet war auf die literarische Überlieferung ü b e r die Antike — nur Redner, Komiker und Briefe setzen uns ja unmittelbar in antikes Leben hinein — war unser Wissen von der Antike lückenhaft und durchbrochen und unsere Vorstellungen vom Altertum, weil wir die Dinge nur durch den Nebelschleier antiker Schriftüberlieferungen zu sehen gewohnt waren, farblos, verblaßt und unbestimmt. Durch die unermüdliche Arbeit archäologischer Forschung sind wir nun in der glücklichen Lage, das Altertum an den klassischen Stätten selbst in den Antikensammlungen unmittelbar zu genießen oder doch griechische und römische Kultur wenigstens im Bilde auf uns wirken zu lassen. Unsere Eindrücke werden so lebendiger und frischer, unsere Vorstellungen klarer und bestimmter, die Bilder abgerundeter und geschlossener auch die Bilderreihen. Wir haben heute eine viel lebendigere Vorstellung von dem schlichten Bürgerhause und dem Palast der Großen, von ihrer Bauart und ihrer inneren Ausschmückung, von dem, was man zum täglichen Leben benötigte, was zum Schmuck des Lebens diente und in den Zeiten der Dekadenz zum zügellosen Lebensgenuß. Die alten Kultstätten sind wiedererstanden, Olympia und Delphi anschaulich im Aufriß rekonstruiert, ganze Städte sind wieder aufgedeckt, Kulturkreise, von denen wir früher nur unklare Vorstellungen hatten, sind wiedergewonnen worden. Welchen Gewinn bedeutet doch die Entdeckung der mykenischen Kultur für die Stammesgeschichte der Hellenen und für die Welt Homers und was bedeuten die reichen Papyrosfunde für die Aufklärung des Urchristentums und der hellenistischen Zeit! Die Archäologie hat in der Tat das Altertum interessanter und anziehender

gemacht, und mit dem zunehmenden Interesse für die Antike geht weiteren Kreisen wieder eine Ahnung auf von der Größe und dem Reichtum antiker Kultur, von ihrer Bedeutung und Notwendigkeit auch für die Bildung und die Kulturarbeit unserer Zeit. Neben der Archäologie hat nun aber auch die so völlig veränderte philologische Forschung und Darstellungsweise die Antike unserer gebildeten Gesellschaft näher gerückt. Die philologische Forschung hat dem Zug der Zeit folgend an die Stelle der den modernen Menschen abstoßenden idealisierenden Betrachtung des Altertums die wissenschaftlich-kritische und kulturhistorische treten lassen: sie sucht antike Menschen und antikes Leben in ihrer Wirklichkeit, in ihrem Werden und Vergehen, mit ihren Licht- und Schattenseiten zu begreifen; sie will die antike Kultur nicht allein im engen Rahmen ihres Volkstums, sondern im Zusammenhang der großen Völkergeschichte, als kulturschaffende Kraft in ihren Wirkungen und in ihrem Fortleben bis auf die Gegenwart verstehen und das Verständnis dafür übermitteln.*) Und die bedeutendsten Vertreter dieser Wissenschaft haben zum Unterschiede von den Philologen vergangener Zeiten die glückliche Gabe, unter Verzicht auf alles gelehrte Beiwerk und auf alles das, was nur von fachwissenschaftlichem Interesse ist, antike Stoffe in allgemein verständlicher und fesselnder Weise in Wort und Schrift zu behandeln und durch geschmackvollere Übertragungen der Originale in weiteren Kreisen das Interesse und das Verständnis für die Antike wieder zu erwecken. Die Fülle von populär-wissenschaftlichen Publikationen, die in den letzten Jahrzehnten erschienen ist über die Kultur der Alten, über Kunst und Literatur, über die bedeutenden Persönlichkeiten des Altertums, die Staatsmänner, die großen Historiker, die Dichter und Denker, verdankt ihre Entstehung doch nicht nur einer buchhändlerischen Spekulation, sondern einem allgemein empfundenen Bedürfnis, und sie ist ebenso sehr ein schönes Zeugnis für die Darstellungskunst unserer Altertumsforscher wie für das neue erwachte Interesse an der Antike in unserer gebildeten Gesellschaft.

Das Interesse, das unsere Zeit an der Antike hat, ist nun aber, darüber darf man sich nicht täuschen, kein rein formales mehr, wenn man auch die Bedeutung des Unterrichtes in den alten Sprachen neuerdings wieder etwas mehr zu würdigen beginnt; es ist auch kein rein ästhetisch-literarisches mehr, wie zu den Zeiten Goethes und Winkelmanns, die in der Antike ein Mittel wahrer Menschheitsbildung sahen, sondern vorzugsweise ein kulturhistorisches: die Anschauung fremden Nationalgeistes und Kulturlebens steht, wie Münch es in seinem Geist des Lehramtes § 452 trefflich formuliert, über dem Zwecke des Sprachenerlernens, und man will außerdem die Antike auch zur Gegenwart, zur umgebenden Welt, zum eigenen Volkstum in fruchtbare Beziehung gesetzt wissen. Es entsteht nun die Frage, inwieweit die humanistische Schulbildung dieses Verlangen des Tages befriedigt, und auch die andere, ob unsere

---

*) Paul Wendland, Altertumswissenschaft, S. 16 ff. (= Universität und Schule, Vorträge auf der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner am 25. September 1907 zu Basel). Leipzig 1907. — Otto Immisch, Das Erbe der Alten. Sein Wert und seine Wirkung in der Gegenwart. Berlin 1911. — O. Crusius, O. Immisch, Th. Zielinski, Das Erbe der Alten. Schriften über Wesen und Wirkung der Antike. Heft I, Hellenische Stimmungen in der Bildhauerei von einst und jetzt. Von Georg Treu. Leipzig 1910. Aristophanes und die Nachwelt. Von Wilhelm Süß. Leipzig 1911.

Schulen der so veränderten Art der Altertumsforschung gebührend Rechnung tragen und den Kontakt mit der philologischen Wissenschaft zu bewahren verstehen. Die offiziellen Lehrpläne bezeichnen nun zwar neben der sprachlich-logischen Schulung (im Lateinischen) als Hauptziel des humanistischen Unterrichtes die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Alten, in Wirklichkeit aber war das Lehrziel bisher vielfach noch ein überwiegend formales. Das neuerdings so viel besprochene und nun stark eingeschränkte Wochenskriptum stand nicht bloß für die Beurteilung der Leistungen im Mittelpunkt unseres Schullebens, es war im altsprachlichen Unterricht die Dominante. Es hat den Sprachunterricht über Gebühr in den Vordergrund gerückt und dem gesamten altklassischen Unterricht jenes eigentümlich mechanische Gepräge gegeben, das bei den Gegnern der humanistischen Schulart noch heutigentags den schärfsten Angriffen ausgesetzt ist; ja sogar auf den Betrieb der Lektüre und auf die von den Lehrplänen geforderte Einführung in die Kultur des Altertums hat es einen die Methode nachteilig bestimmenden Einfluß ausgeübt. Auch in der altsprachlichen Lektüre stand doch bisher, eben in Rücksicht auf das Wochenskriptum, das sprachliche Interesse durchaus im Vordergrund. Die Übersetzung mehr grammatisch korrekt als gut Deutsch — was Paul Cauer, Karl Bardt u. a. für die Methodik der Übersetzungskunst Musterhaftes geleistet haben ist noch nicht überall in die Praxis übergegangen*) — war vielfach nur ein Aufsuchen der grammatischen Beziehungen der Wörter im Satze und die Einführung in das Altertum ein umständlicher Realienunterricht, in dem ein reicher Wissensstoff aus den Privat-, Staats- und Kriegsaltertümern in wohlgeordneten sachlichen Gruppen mit philologischer Gründlichkeit ganz mechanisch, wie etwa der altsprachliche Vokabelschatz, in trockenen, datenmäßigen Literaturübersichten und in tabellarischer Geschichte übermittelt wurde, oder sie war gar nur eine rein äußerliche Zierart, ein stolzes Paradestück für Prüfungen und Revisionen, ein lästiges πάρεργον, mit dem man sich abzufinden suchte, so gut man eben konnte. Hier ist also, wie wir sehen, ein arger Zwiespalt zwischen Schule, Leben und Wissenschaft: die Schule hat noch ein überwiegend formales Interesse an der Antike, während unsere gebildete Gesellschaft und die philologische Forschung ein sachlich-kulturhistorisches Interesse mit dem Altertum verbindet. Der Erlaß des preußischen Unterrichtsministers betreffend die Einschränkung der Klassenarbeiten dürfte nun unseres Erachtens geeignet sein, Wandel zu schaffen und den altsprachlichen Unterricht in andere Bahnen zu leiten. Wir sehen vollständig davon ab, daß der Erlaß, der doch übrigens nur die Ergebnisse der Beratungen auf den Direktorenversammlungen von 1907 bis 1909 in die Praxis übertragen will, alte offenkundige Schäden in unserem Unterrichtsbetriebe endlich einmal beseitigt, und möchten nur nachzuweisen versuchen, wie durch diese Neuordnung nunmehr die Möglichkeit gegeben ist, den Sprachunterricht selber methodisch weiter auszubauen, zu vertiefen und zugleich der Einführung in die Antike dienstbar zu machen, und auch die Möglichkeit, durch einen veränderten Betrieb in der Lektüre das eigentlich Unterrichtsziel im altklassischen Unterricht, Einführung in die Kultur der Alten, stärker zu betonen und noch fruchtbringender

*) Paul Cauer, Die Kunst des Übersetzens. Grammatica militans. — K. Bardt, Briefe aus Ciceronischer Zeit (Hilfsheft). Zur Technik der Übersetzung lateinischer Prosa.

zu gestalten. Die Einschränkung der altsprachlichen Klassenarbeiten braucht nämlich nicht notwendig zu einer Verminderung des Wissens zu führen, eine verbesserte Methode, die zugleich eine Vertiefung des Sprachunterrichtes und eine Einführung auch durch die Sprache in die Antike anstrebt, mag dafür sorgen, daß dieser für unsere humanistischen Schulen so überaus wichtige Unterrichtszweig in der Gründlichkeit der Unterrichtsführung und in der Sicherheit der Leistungen keine Einbuße erleide. Verliert das Extemporale seine führende Stellung und wird die Lektüre zum Kernstück des altsprachlichen Unterrichtes, so werden auch die Schriftsteller noch stärker als bisher für die Auswahl des Lernstoffes maßgebend sein können, und wenn dann noch eine schärfere Scheidung zwischen grammatischen Lern- und Lesestoff und eine noch größere Beschränkung auf das Notwendige und didaktisch Wertvolle eintritt, so wird endlich der unnütze Ballast aus unseren Schulen verschwinden, den wir in Grammatiken, Vokabularien und Übersetzungsbüchern vielfach nur für die Übersetzung in die Fremdsprache bisher haben mitführen müssen. An Stelle des mechanischen, gedächtnismäßigen Sprachunterrichtes, auf einen derartigen Betrieb war ja der fremdsprachliche Unterricht durch das Wochenskriptum mehr oder minder bisher noch eingestellt, könnte nun etwas Besseres und Würdigeres treten. Neben den altbewährten schriftlichen und mündlichen Übungen könnten auf allen Stufen die aus Mangel an Zeit völlig aufgegebenen Sprechübungen, auf der Oberstufe freie schriftliche Ausarbeitungen in bescheidenem Umfange (Inhaltsangaben, Referate) die Sicherheit in der Beherrschung der alten Sprachen mit fördern helfen; denn man soll doch nicht glauben, daß man fremde Sprachen durch mündliche und schriftliche Übersetzungen allein gründlich erlernen könne, und man möge doch auch nicht vergessen, daß die viel gerühmten schriftlichen Übersetzungen leider oft zu rein mechanischen Leistungen werden. An die Stelle des gedächtnismäßigen Sprachenbetriebes könnte sodann eine mehr sprachwissenschaftliche Unterweisung treten, die erst neuerdings wieder mit Recht gefordert worden ist*); neben die gesetzgebende und logisch-systematisierende Sprachbetrachtung, in der immer noch eine größere Einschränkung, eine bessere Gruppierung und Zusammenfassung möglich sein wird, ein psychologischer Sprachunterricht, der die den Spracherscheinungen zugrunde liegenden psychischen Vorgänge zum Verständnis bringt und vom Leben der Sprache ein anschauliches Bild herausarbeitet. Es wird auch die Zeit vorhanden sein für eine gründlichere Aneignung und eine mehr wissenschaftliche Durcharbeitung des Wortschatzes,**) und wenn diese Durcharbeitung des Sprachschatzes zugleich zu einer Einführung in das antike Volkstum würde, wenn den grammatischen Unterricht von der Unter-

*) Niepmann im Bonner Schulprogramm 1908 und 1911 auf der Versammlung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Posen. Von demselben ist bei Teubner ein lateinisches Übungsbuch im Druck. — Werner, Zur historisch-genetischen Methode im Lateinunterricht (Neue Jahrbücher 1910, S. 529—548). — Der moderne Grammatikunterricht im Lateinischen (Pädagogisches Archiv, Januarheft 1911). — Williges, Grundzüge einer genetischen Schulgrammatik der lateinischen Sprache. 1908. — Hartmann, Die Aneignung des lateinischen Wortschatzes (Monatschrift für höhere Schulen 1911. S. 359). — Die Wortfamilien der lateinischen Sprache, Bielefeld und Leipzig 1911.

**) In einem sehr empfehlenswerten Aufsatze hat der Breslauer Sprachforscher Schrader das gründliche Vokabellernen wieder warm empfohlen.

stufe an ein stärkerer Sachunterricht begleitete, so wäre das nicht bloß ein Gewinn für das Verständnis der Schriftsteller, sondern auch die beste und gründlichste Einführung in das Altertum; denn ohne eine solche unermüdliche Kleinarbeit, ohne eine ganz konkrete Sachanschauung möchte vom Geist des Altertums, wie Wilhelm Münch einmal sagt, nicht viel Wertvolles auf die jugendlichen Gemüter übergehen.*) In der Hauptsache aber fällt die Einführung in die Antike der Lektüre zu. Wie durch eine zeitgemäßere Erweiterung des Schriftstellerkanons und durch Einschränkung der bisher gelesenen Autoren, durch eine stärkere Rücksichtnahme auf den Bildungs- und Persönlichkeitswert, auf die Eigenart antiker Schriftsteller und die Bedürfnisse unserer Zeit schon bei der Auswahl des Lesestoffes die altsprachliche Lektüre für die Einführung in die Antike fruchtbarer gestaltet werden kann, das hat Friedrich Leo auf der 19. Jahresversammlung des deutschen Gymnasialvereins für die römische Literatur in geistvoller Weise nachzuweisen versucht**). Wenn derselbe Gelehrte neben den bisherigen Schulschriftstellern ausgewählte Stücke anderer Autoren gesetzt wissen will und in den oberen Klassen noch ein lateinisches Lesebuch aus Plautus, Lukrez, Katull, Tibull, Seneka, Plinius und Sueton für empfehlenswert erachtet, so zeugt das von feinem Verständnis auch für das Bildungsideal der Zeit. Chrestomathieen dürften trotz allem, was gegen sie eingewendet worden ist, n e b e n der herkömmlichen Schriftstellerlektüre dem enzyklopädischen Bildungsbedürfnis und dem kulturhistorischen Interesse unserer Zeit mehr entsprechen, und nur eine reiche Auswahl der Lektüre dürfte unserer Jugend eine rechte Vorstellung geben von der Größe und reichen Mannigfaltigkeit antiker Kultur. Die Einführung in die Antike an der Hand der Schriftsteller geschah bisher in zwiefacher Weise. Entweder erhoffte man schon von der Lektüre selbst, von dem Verkehr der Jugend mit den hervorragendsten Schriftstellern***) eine Durchdringung mit dem Geist der Antike oder aber man ließ neben der Lektüre eine gründliche Unterweisung in den Antiquitäten einhergehen, bei der es vor allem auf die Aneignung eines nach sachlichen Gesichtspunkten gruppierten Wissensstoffes ankam. Von diesem formalistischen Betriebe, der sich unter dem Einflusse und nach dem Vorbilde des Sprachunterrichtes entwickelt hat, mag sich nun die Lektüre, da sie nicht mehr Dienerin, sondern Selbstzweck ist, zu einer höheren Betrachtung des Altertums erheben. Aus der mechanischen, gedächtnismäßigen Unterweisung in den Realien sollte eine verständnisvolle Einführung in die alte Geschichte und eine literarhistorische Vertiefung werden. Die Lektüre, stärker in der Historie fundiert, sollte zu einer quellenmäßigen Orientierung und Deutung der alten Geschichte werden, so daß Religion, Sitte, Staat, Literatur und Kunst der Alten in ihrem Zusammenhange, als geschichtliche Faktoren und Lebenskräfte begriffen werden, daß von dem Volkstum der Griechen und Römer, von ihrer Bedeutung und Größe, wenn auch in großen Zügen, eine Vorstellung gewonnnen und die Gedanken Begriffs- und Vorstellungswelt der Alten ins Leben

*) Wilhelm Münch, Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen, Berlin 1895, S. 35.

**) Friedrich Leo, Die römische Literatur und die Schullektüre (Das humanistische Gymnasium 1910, Heft V und VI, S. 166).

***) Friedrich Paulsen, Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, Leipzig 1909, S. 126.

mitgenommen werden. Und aus der statistischen Betrachtung über die Literatur müßte eine literar-historische Vertiefung in die Lektüre werden, die nicht über literarische Fragen umständliche Erörterungen führt, sondern literar-historische Probleme sozusagen als Leitmotive verwendet und in der Schriftstellerlektüre als Unterrichtsprinzip wirken läßt*), die jedes literarische Werk als Produkt der Gesellschaft, aus der und für die es entstanden ist, zu verstehen und aus den literarischen Denkmälern von den großen Geschichtsschreibern, den Dichtern und Denkern ihrer Zeit lebensvolle Bilder zu gewinnen sucht.**) Und wie die philologische Wissenschaft darauf bedacht ist, das Fortleben und Fortwirken der aus der antiken Welt stammenden Faktoren und Kräfte in unserer Kultur aufzuweisen und das Erbe und den Ertrag der antiken Kultur zu neuem Leben zu erwecken (Wendland), so hat auch die Schule die Pflicht, die Antike dem Volkstum und der Gegenwart nutzbar zu machen. Die Übersetzung der alten Schriftsteller keine bloße grammatische Übung und Leistung mehr, sondern wirklich eine ständige Bereicherung im Wortschatze der Muttersprache, eine Übertragung nicht im philologischen Schuljargon, auch nicht in der toten Sprache der Wörterbücher, sondern in wirklichem, lebendigem Deutsch und eine Übertragung, die auch den Geist der Sprache und die Eigenart jedes Schriftstellers zu erfassen und zum Ausdruck zu bringen sich bemüht. Und die Lektüre eine scharfe Durcharbeitung der Gedankengänge, ein Suchen und Finden des Wesentlichen und Bedeutsamen an Personen, bei Handlungen wie bei zuständlichen Schilderungen; so macht sie schon die Jugend vertraut mit der Methode wissenschaftlicher und geistiger Arbeit überhaupt und so lehrt sie auch die Kunst, die im Leben viel bedeutet, Menschen und menschliche Dinge recht zu bewerten und zu beurteilen. Da aber alles Wissen erst rechten Wert erhält, wenn es zur Gegenwart lebendige Beziehung hat, so muß die altklassische Lektüre und der altsprachliche Unterricht überhaupt, das Altertum zur Gegenwart in Beziehung gesetzt werden, der Unterricht in den alten Sprachen muß, was auch von anderen Unterrichtsfächern gefordert und bereits geleistet wird,***) Gegenwartsarbeit

*) Wie das geschehen kann, zeigt P. Cauer für die homerische Frage Neue Jahrbücher 1910 II, S. 130 und für die antiken Geschichtsschreiber Palaestra Vitae VII.

**) Solche Versuche liegen in folgenden Schriften und Werken vor: Jvo Bruns, Das literarische Porträt der Griechen im 4. und 5. Jahrhundert vor Christi Geburt. 1896. Jvo Bruns, Die Persönlichkeit in der Geschichtsschreibung der Alten, 1898. — Paul Wendland, Entwicklung und Motive der platonischen Staatslehre (Preuß. Jahrbücher 1909). — Nestle, Euripides als Dichter der Aufklärung 1901. — Eduard Schwartz, Charakterköpfe aus der antiken Literatur I—II, zuerst 1902 und dann 1910.

***) Gegenwartsarbeit wird geleistet von der Religion durch religionsgeschichtliche Betrachtung, durch Erörterung theologischer Fragen und Erziehung zur lebendigeren Teilnahme am Gemeindeleben; in der Geschichte durch stärkere Betonung der neueren Geschichte, der Wirtschaftsgeschichte, der Heimatkunde und Heimatgeschichte, der Bürgerkunde; in der Erdkunde durch das kartographische Herausarbeiten des Landschaftsbildes und die Erarbeitung des Zusammenhanges zwischen der Natur des Landes und dem Leben der Völker; in der Mathematik durch stärkere Betonung der Physik und Ausblicke in die Welt der Anwendung (Mechanik, Technik, Industrie); in den Naturwissenschaften wird sie angestrebt durch die Forderung eines Unterrichts in der Biologie, in der Gesundheitslehre und durch die Forderung einer sexuellen Aufklärung. Daß eine Gegenwartsarbeit auch im deutschen Unterricht geleistet werden kann durch die Wahl der Aufsatzthemen aus dem Gebiet der Bürgerkunde und der neueren Literatur, zeigt Paul Geyer „Der deutsche Aufsatz", München 1911.

verrichten und Gegenwartswerte schaffen. Neben der für die Erklärung der Schriftsteller notwendigen Interpretation der Antike muß auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung gebührend berücksichtigt werden, damit das Übereinstimmende zwischen Altertum und Gegenwart, das Fortleben der Antike in der modernen Kultur, im Staat, in Religion, Wissenschaft, Literatur und Kunst, damit das so veränderte moderne Weltbild erkannt und die Grundzüge gewonnen werden, aus denen später eine auf historischer Auffassung und historischer Kritik wohl fundamentierte Welt- und Lebensanschauung sich aufbauen läßt. Man lese nur die gesammelten Aufsätze über Altertum und Gegenwart von Ernst Curtius oder Eduard Zellers philosophische Abhandlungen, oder die drei Spaziergänge eines Laien ins klassische Altertum von Karl Jentsch und Paul Cauers vortreffliche Schriften (Palaestra vitae und ‚Das Altertum im Leben der Gegenwart' 1911), und man wird darüber staunen, wieviel wir für das Verständnis der modernen Welt von den Alten lernen können.

Eine so veränderte Unterrichtsführung würde die tiefe Kluft, die sich zwischen dem altklassischen Unterricht mit seinem stark auf das Formale gerichteten Lehrziel und der philologischen Wissenschaft seit lange aufgetan hat, wieder schließen. Auch die philologische Forschung ist ja, wie bereits gezeigt wurde, nachdem verwichene Generationen die entsagungsvolle Arbeit der Sammlung der Denkmäler geleistet haben, nachdem die textkritische und die grammatische Richtung ihre Vorherrschaft verloren haben und die Periode der Mikrologie überwunden worden ist, immer mehr zu einer historischen Wissenschaft geworden, die das Altertum in allen seinen Lebensäußerungen genetisch zu erfassen und seinen Wert und seine Wirkung auch in der Gegenwart zu begreifen und zu ergründen sucht. Eine solche Unterrichtsführung wäre schließlich auch gleichbedeutend mit einem verständnisvollen Eingehen auf die nimmer ruhenden pädagogischen Forderungen der Zeit. Unsere Zeit mit ihrer ausgeprägten Richtung auf das Nationale, mit ihrem neuen, von Bismarck begründeten Idealismus der Tat, der Arbeit, der Hingabe an die großen Zwecke des Vaterlandes, verlangt auch von einer Jugenderziehung durch die Antike Gegenwartsarbeit, Erziehung zum Volkstum und Hinbildung zum Weltverständnis. Wer mit dem Anspruch auftritt, daß eine Erziehung durch Griechen und Römer noch eine Berechtigung haben soll, der muß nachweisen, worauf Paul Cauer schon vor nunmehr elf Jahren in einem Düsseldorfer Schulprogramm mit feinem Verständnis und in dem Kampf für die gute Sache mit taktischer Klugheit hingewiesen hat, daß sie den jugendlichen Geist von der Welt, die uns umgibt, nicht ablenkt, sondern tüchtig machen hilft, sie zu begreifen und in ihr dereinst zu wirken.*)

Breslau. Gustav Schönaich.

*) P. Cauer, Wie dient das Gymnasium dem Leben? Düsseldorf 1900. Man vergleiche damit, was Cauer in seinem neuesten Werke „Das Altertum im Leben der Gegenwart", Leipzig 1911, sagt: „Die alten Sprachen und Literaturen werden sich mit der bloß noch geduldeten Stellung, die sie zurzeit in unserem Bildungswesen einnehmen, auf die Dauer nicht begnügen. Soll es einmal anders werden, so ist das nur auf dem Wege möglich, daß sie zunächst an den Interessen, der Lektüre, dem Gedankenaustausch einer geistig bewegten Gesellschaft wieder größeren Anteil gewinnen."

Zur Lage des Gymnasiums in Rußland.

In Petersburg hat in der Zeit vom 28. bis 31. Dezember a. St. ein Kongreß von klassischen Philologen getagt. Seine Aufgabe war nicht wissenschaftlicher Art, sondern auf den Wunsch des Unterrichtsministers hin hatte die Petersburger Gesellschaft für klassische Philologie und Pädagogik, an deren Spitze der bekannte Epigraphiker Latyschew steht, die Lehrer der alten Sprachen an Gymnasien und Universitäten zu gemeinsamem Gedankenaustausch eingeladen, um sich über die Notlage des klassischen Gymnasiums auszusprechen und eventuell ihre Wünsche in Form von Resolutionen dem Ministerium zur Kenntnis zu bringen. Lehrertage sind in Rußland eine Seltenheit, auch schwer zu organisieren, da in den meisten größeren Städten noch immer der kleine Belagerungszustand oder etwas ihm Ähnliches besteht und die Behörden in ihrer Befürchtung, derartige Veranstaltungen könnten in politische Demonstrationen ausarten, gewiß bisweilen über das Ziel hinausschießen und nicht ganz im Sinne der Zentralbehörden handeln. Diesmal ging die Einladung indirekt vom Minister selbst aus, und der Kongreß erhielt sein besonderes Gepräge dadurch, daß nach einer sehr langen Karenzzeit die klassischen Philologen es wieder einmal erleben durften, daß sie wenigstens von der zentralen Unterrichtsverwaltung nicht als eine überflüssige Menschenklasse angesehen werden, sondern daß man ihnen in der Frage der Bildungsvermittelung doch noch eine gewisse Bedeutung zuzuschreiben geneigt ist. Dies ist in Rußland etwas völlig Neues, denn seit der Reform des Unterrichtsministers Wannowski vom Jahre 1901, über die wir seinerzeit in der Monatschrift berichtet haben, schien es, daß man sich in Rußland allen Ernstes darauf eingerichtet hätte, ohne das klassische Gymnasium auszukommen und neben der recht unklar konstruierten siebenklassigen Realschule das von Wannowski an die Stelle des Gymnasiums gesetzte achtklassige Realgymnasium mit 30 Stunden Latein vom dritten Schuljahre an als einzig möglichen Schultypus anzusehen. Dabei hatte die Realschule im Jahre 1905 noch das Vorrecht erhalten, ihre Abiturienten zur Universität zu entlassen, wenn sie sich als Externe einer Ergänzungsprüfung im Lateinischen unterzögen. Die an Externe zu stellenden Anforderungen wurden gleichzeitig dermaßen herabgesetzt, daß man sich bei einigem Fleiße das nötige Latein in wenigen Ferienmonaten aneignen konnte, um doch noch nach Ablauf einer siebenjährigen Schulzeit rechtzeitig immatrikuliert zu werden!

Die durch diese Reform hervorgerufenen Mißstände waren aber allmählich doch so groß geworden, daß das Ministerium nicht länger vor ihnen die Augen verschließen konnte. Der Studienbetrieb an den Hochschulen begann immer mehr unter der mangelhaften Vorbildung der Studenten zu leiden, und am meisten litt natürlich die historisch-philologische Fakultät. Zwar hatte das Ministerium zuerst verfügt, die historisch-philologische Fakultät solle nur denjenigen Abiturienten offen stehen, die im Lateinischen und Griechischen geprüft wären. Doch war damit wenig gewonnen, und die Forderung erwies sich als unausführbar. Einmal waren die von den Realgymnasien und den wenigen „klassischen" Gymnasien vermittelten lateinischen Kenntnisse so unsicher und mangelhaft, daß z. B. Livius für die meisten Studenten ein Buch mit sieben Siegeln ist, und noch schlimmer stand es mit den Kenntnissen

im Griechischen bei den Abiturienten der Realgymnasien, die während der letzten vier Schuljahre am fakultativen griechischen Unterrichte teilgenommen hatten. Was die wußten, langte kaum für Xenophon, geschweige fürHomer. Und dabei war dieser Unterricht längst nicht allen zugänglich! Denn da etatmäßige Summen zur Bezahlung der griechischen Stunden nicht angewiesen waren, sondern die Bestreitung der Unkosten auf die oft sehr knappen Spezialmittel der einzelnen Anstalten abgewälzt wurde, wurde und wird in sehr vielen Realgymnasien fakultativer griechischer Unterricht überhaupt nicht erteilt. Beschwerlich genug war er auch für die Schüler, da er über die normale Stundenzahl hinaus in Extrastunden abgehalten wurde. So blieb nichts anderes übrig, als den Abiturienten der Realgymnasien auch ohne griechische Vorkenntnisse den Besuch der historich-philologischen Fakultäten zu gestatten, denn wenn man sich auf den geringen Zuzug verlassen wollte, den die wenigen übriggebliebenen „klassischen" Gymnasien liefern konnten, so setzte man die Fakultäten auf den Aussterbezustand, beraubte die gebildete Gesellschaft der Möglichkeit, in ihrer Mitte noch Elemente mit wissenschaftlicher historisch-philologischer Vorbildung zu sehen und schnitt sich die Möglichkeit ab, in Zukunft sogar Lehrer der Geschichte und russischen Sprache zu haben, da ja auch diese nur aus diesen Fakultäten hervorgehen konnten. Die Fakultäten hielten nun ihrerseits an der selbstverständlichen Forderung fest, daß nicht nur die klassischen Philologen, sondern auch die Historiker und Slavisten, ebenso die an zwei Universitäten vorhandenen Romanisten und Germanisten im Lateinischen u n d Griechischen geprüft werden müßten, und richteten für die Abiturienten der Realgymnasien besondere griechische Vorkurse ein. Doch war das natürlich nur ein kümmerlicher Notbehelf, und ein erschreckendes Sinken des Kenntnisstandes ließ sich nicht vermeiden. Die Studenten bestanden nach Abschluß des einjährigen Vorkursus eine Rezeptionsprüfung, in der sie die notwendigste Kenntnis der Formenlehre nachzuweisen und über die wenigen aus der Anabasis durchgenommenen Abschnitte Rechenschaft abzulegen hatten. Damit erhielten sie das Recht, ein Interpretationskolleg zu belegen. Diese kümmerliche Vorbildung, die kaum dem Niveau der früheren Obertertianer entsprach, war an die Stelle der bisherigen schon nicht glänzenden Abiturientenkenntnisse getreten und mußte natürlich den Charakter der Interpretationsvorlesungen völlig verändern. Sie sind vielfach zu einem sekundanermäßigen Vorübersetzen leichter Texte hinabgesunken, wobei einfache Formen erklärt und Vokabeln diktiert werden. Die lateinischen Kenntnisse sind wieder dermaßen zurückgegangen, daß Livius, wie schon gesagt, die Kräfte der meisten jungen Historiker übersteigt und sich an Tacitus kaum jemand heranwagt. Die Unfähigkeit, einfache Formen zu erkennen, ist bisweilen erstaunlich groß, dafür sind aber auch in den meisten Realgymnasien alle Übungen im Übersetzen aus dem Russischen ins Lateinische in Acht und Bann erklärt.

Aber auch in den anderen Fakultäten merkte man ein allgemeines Nachlassen. Den mangelhaften lateinischen und meist völlig fehlenden griechischen Kenntnissen stand durchaus nicht ein Steigen des Kenntnisstandes in der Mathematik gegenüber, ebenso waren die Leistungen in der Geschichte, im Deutschen und Französischen und in der Muttersprache (dem Russischen) nicht etwa höher, sondern niedriger als früher, obgleich man sich auch auf den beliebten modernen Standpunkt

gestellt hatte, daß in Rußland natürlich das Russische im Mittelpunkte des Unterrichts zu stehen hätte. Vor allem machte sich eine bedenkliche Abschwächung der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der Arbeitskraft und Arbeitslust immer mehr fühlbar. Der Schule, die zur Universität vorbereitete, war der Ernst verloren gegangen, und sie war nicht imstande, Jünglinge heranzubilden, die mit wirklichem Erfolge ein wissenschaftliches Studium ergreifen konnten. Die Minister haben wiederum seit dem Jahre 1898 so rasch gewechselt, daß keiner von ihnen, selbst wenn er dazu befähigt gewesen wäre, ein größeres Reformwerk hätte durchführen können. In Kommissionen wurde schätzbares Material gesammelt, aber die Taten blieben aus. Etwas Greifbares geschah nur unter dem Amtsvorgänger des gegenwärtigen Ministers, indem er durch verschiedene, teils praktische, teils unpraktische Maßregeln die völlig ins Wanken geratene Disziplin wiederherzustellen suchte. Etwas Positives, von einem schöpferischen Gedanken Eingegebenes erfolgte nicht, sondern man ließ die Dinge gehen. Eingegriffen hat erst der jetzige Minister, indem er eine schon im Jahre 1905 von dem Direktor des römisch-katholischen Gymnasiums in Petersburg Herren Stephan Cybulski gegebene Anregung aufnahm und den ersten Kongreß von klassischen Philologen und Schulmännern veranlaßte.

Zahlreich waren Gymnasiallehrer und Universitätsprofessoren dem an sie ergangenen Rufe gefolgt, und nachdem sie vier Tage versammelt gewesen waren und nachdem in Reden und Verhandlungen viel graue Theorie und uferloser Doktrinarismus, aber auch mancher praktische Gedanke zutage gefördert worden war, einigte man sich auf einige ganz bestimmte Resolutionen, die dem Ministerium unterbreitet werden sollten. Bei den Verhandlungen zeigte sich ein gewisser Gegensatz zwischen der älteren und jüngeren Generation. Während bei den Vertretern der ersteren ein entschlossenes Eintreten für das Gymnasium im Sinne seiner Wiederherstellung zutage trat, hatten sich manche jüngere offenbar mit dem gegenwärtigen Zustande abgefunden. Sie waren wohl selbst schon Zöglinge des Wannowskischen Realgymnasiums, kannten keinen anderen Schultypus und waren mit ihrer geduldeten Stellung zufrieden, die sie in den Stand setzte, nicht etwa in gründlicher Weise Latein zu unterrichten und die Schüler in den Autoren heimisch werden zu lassen, sondern den sogenannten Geist des klassischen Altertums zu verzapfen, wobei Deklinationen und Konjugationen nicht gerade verboten sind, aber als öder Formelkram natürlich das allgemeine Behagen nicht stören dürfen. Aus ihren Reihen wurden daher auch Bedenken geäußert, als von der anderen Seite auf die Notwendigkeit eines gründlichen grammatischen Unterrichts hingewiesen wurde, und gegen die Wiederherstellung des sogenannten Tolstoischen Gymnasiums, wie es 1871 begründet und 1901 zu Grabe getragen worden war, wurde sogar Verwahrung eingelegt. Doch wurden die Bedenken zerstreut, als sich erwies, daß die Anhänger des alten Gymnasiums nicht daran dachten, für dieses besondere Vorrechte zu beanspruchen oder es gar als den einzig gestatteten Typus einer höheren Schule (oder Mittelschule, wie man in Rußland sagt) hinzustellen. Es wurde immer wieder betont, daß man für das Gymnasium nur die einfache Daseinsberechtigung unbeschadet der anderen Schultypen verlange, damit diejenigen Eltern, die nun einmal aus irgend welchen Gründen eine derartige Schulung ihrer Söhne wünschten, die Möglichkeit hätten, sie ihnen zuteil werden zu lassen. Es wurde ausdrücklich

ausgesprochen, daß jeder Zwang ausgeschlossen sein und diejenigen, die eine andere Bildung wünschten, durchaus die Möglichkeit haben müßten, ihre Söhne ins Realgymnasium oder in die Realschule zu geben. Damit war der Boden zu einer Verständigung geschaffen, und die vom Präsidium ausgearbeiteten Resolutionen wurden in der Schlußversammlung ohne Anstand angenommen. Die wichtigsten von ihnen lauten:

1. Der Kongreß stellt fest, daß die Schulreform vom Jahre 1901, die das Griechische als Pflichtfach aus dem Gymnasium beseitigte, nicht nur die Kenntnisse der Schüler in den alten Sprachen in erschreckender Weise verringert hat, was durch einmütige Erklärungen von Gymnasiallehrern und Universitätsprofessoren bekundet wird, sondern daß sie gleichzeitig die Leistungen in den übrigen Unterrichtsfächern nicht etwa erhöht, sondern im Gegenteil die Arbeitsfähigkeit der Schüler vermindert, Dilettantismus und Oberflächlichkeit entwickelt und dazu beigetragen hat, daß die Schüler in weitem Maße von der Schule, die sie besucht haben, unbefriedigt sind.

2. In allen Städten mit mehreren Mittelschulen verschiedener Typen muß wenigstens eine von ihnen ein rein klassisches Gymnasium sein mit obligatorischem lateinischen und griechischen Unterricht, entsprechend dem allgemeinen für Rußland festgesetzten Gymnasialtypus.

3. In den klassischen Gymnasien muß die für Lateinisch und Griechisch bestimmte Stundenzahl so bemessen sein, daß das Ziel des Unterrichts erreicht werden kann.

4. Bei der Abiturientenprüfung müssen die Kenntnisse der Examinanden den Anforderungen entsprechen, die im Jahre 1890 aufgestellt worden sind. (Unter anderem eine schriftliche Übersetzung aus dem Lateinischen und Griechischen. Im Jahre 1900 wurde die schriftliche Prüfung abgeschafft.)

5. Wünschenswert ist eine derartige Gestaltung des Unterrichts im Lateinischen und Griechischen, daß die Schriftstellerlektüre zwar im Mittelpunkte steht, aber durch eine gründliche grammatische Unterweisung vorbereitet wird, wobei durchaus Übungen im schriftlichen Übersetzen anzustellen sind.

6. Die Grammatiken der Sprachen, die im Gymnasium gelehrt werden, müssen miteinander im Einklang stehen und dürfen nicht gegenseitige Widersprüche enthalten.

Das sind die wichtigsten Resolutionen. Die letzte, die auch in manchem anderen Lande nötig wäre, ist dadurch hervorgerufen, daß die russische Schulgrammatik noch völlig auf dem Beckerschen Standpunkte steht, und die Schüler natürlich in Verwirrung geraten müssen, wenn dieselben Spracherscheinungen beim russischen Lehrer eine ganz andere Erklärung finden, als die vom lateinischen oder griechischen Lehrer gebotene. Die übrigen Resolutionen waren allgemeinen Inhaltes. Erwähnenswert ist eine, worin die Zulässigkeit eines besonderen hellenischen Gymnasiums als Nebentypus ausgesprochen wurde. In ihm sollte mit dem griechischen Unterrichte begonnen werden, und das Griechische sollte das Übergewicht über das Lateinische haben. Der Wunsch erklärt sich aus der Eigenart der russischen Kulturentwickelung. Rußland ist nicht von Rom, sondern von Konstantinopel aus christianisiert worden. Die „Kaiserstadt" war für die Russen während des Mittelalters

nicht die Stadt auf den sieben Hügeln, sondern die schimmernde Residenz der byzantinischen Kaiser am goldenen Horn. Die kirchliche Gelehrsamkeit war byzantinisch, der höhere Klerus lange Zeit zum Teil griechisch, die Kirchen haben noch jetzt vielfach griechische Inschriften, und daß die Tradition bis heute niemals unterbrochen worden ist, sieht man daraus, daß die russischen Priesterseminare bis jetzt an der mittel- und neugriechischen itazistischen Aussprache festhalten. Rom und die lateinische Sprache sind in Rußland längst nicht dermaßen mit der allgemeinen Kulturüberlieferung verwachsen, wie etwa bei den romanischen, germanischen und westslawischen Völkern. Die Resolution, die von einigen Kongreßmitgliedern warm vertreten wurde, fand Annahme, doch wurde gleichzeitig die Ansicht ausgesprochen, daß sie im besten Falle nur ganz vereinzelt praktische Folgen haben könne. Rußland ist während der letzten zwei Jahrhunderte doch schon zu sehr in das allgemeine europäische Kulturgetriebe hingezogen worden, als daß es noch in nennenswertem Umfange durch Vermittelung des Byzantinertums und mit Überspringung des Römertums direkt beim Hellenismus anknüpfen könnte.

Nach der Annahme der Resolutionen wurde der Kongreß geschlossen. Bei der freundlichen Stellung des Ministeriums hat es den Anschein, daß er wirklich einen Markstein in der Geschichte der russischen Schule bilden und daß das Gymnasium in Rußland — niemandem zu Leide — wieder erstehen wird.

Reval. Joseph Lezius.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten.

Erlangen, Freiburg, Gießen, Heidelberg, Jena, Leipzig, München, Rostock, Straßburg, Tübingen und Würzburg im Winter-Semester 1911/12.

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Winter-Semester 1911/12 an den genannten Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Winter-Semester 1911/12 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1259 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	1229
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	23
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	7

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 843 Studierende, alle immatrikuliert: auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 4364 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	3586
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	569
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	209

d) in der Medizinischen Fakultät 6267 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 4832
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 1024
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 411

e) in der Philosophischen Fakultät 9534 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 5977
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 2049
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 1508

Hiervon studierten:

1. Philosophie 847 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 617
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 159
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 71

2. Klassische Philologie und Deutsch*) 2240 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1984
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 160
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 96

3. Neuere Philologie*) 2006 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 996
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 638
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 372

4. Geschichte*) 534 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 395
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 103
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 36

5. Mathematik und Naturwissenschaften 3233 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1560
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 843
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 830

6. Sonstige Studienfächer 674 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 425
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 146
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 103

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 190 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 182
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 6
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 2

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 204 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses			eines Gymnasiums	204

c) in der Juristischen Fakultät 518 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses			eines Gymnasiums	408
„	„	„	„ Realgymnasiums . .	74
„	„	„	einer Oberrealschule . . .	36

d) in der Medizinischen Fakultät 692 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses			eines Gymnasiums	522
„	„	„	„ Realgymnasiums . .	85
„	„	„	einer Oberrealschule . . .	85

e) in der Philosophischen Fakultät 960 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses			eines Gymnasiums	592
„	„	„	„ Realgymnasiums . .	150
„	„	„	einer Oberrealschule . . .	218

Hiervon studierten:

1. Philosophie 114 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses			eines Gymnasiums	85
„	„	„	„ Realgymnasiums . .	15
„	„	„	einer Oberrealschule . . .	14

2. Klassische Philologie und Deutsch*) 162 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses			eines Gymnasiums	139
„	„	„	„ Realgymnasiums . .	11
„	„	„	einer Oberrealschule . . .	12

3. Neuere Philologie*) 247 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses			eines Gymnasiums	135
„	„	„	„ Realgymnasiums . .	50
„	„	„	einer Oberrealschule . . .	62

4. Geschichte*) 54 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses			eines Gymnasiums	40
„	„	„	„ Realgymnasiums . .	8
„	„	„	einer Oberrealschule . . .	6

5. Mathematik und Naturwissenschaften 304 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses			eines Gymnasiums	150
„	„	„	„ Realgymnasiums . .	53
„	„	„	einer Oberrealschule . . .	101

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

6. Sonstige Studienfächer 79 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	43
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	13
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	23

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und der Philosophischen Fakultät.

I. Im Sommersemester 1912 haben an den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts an den preußischen Universitäten im ganzen 233 Studierende der Rechtswissenschaft teilgenommen. Das Reifezeugnis eines Gymnasiums hatten 44, eines Realgymnasiums 120, einer Oberrealschule 69. Preußen waren 211, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 20, Ausländer 2. Von den Studierenden der Rechtswissenschaft standen 48 im ersten Semester, 14 im zweiten, 44 im dritten, 18 im vierten, 65 im fünften, 19 im sechsten, 16 im siebenten, 5 im achten, 3 im neunten, 1 im fünfzehnten.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 87, Bonn 38, Breslau 17, Greifswald 9, Halle 15, Kiel 15, Marburg 31, Münster 21.

II. Im Sommersemester 1912 haben an den Anfängerkursen im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und Philosophischen Fakultät auf den preußischen Hochschulen im ganzen 230 Studierende teilgenommen, davon 1 Theologe, 47 Juristen, 5 Mediziner und 177 Angehörige der philosophischen Fakultät. Von letzteren studierten klassische Philologie 9, neuere Philologie 71, Deutsch 42, Geschichte 28, Mathematik und Naturwissenschaften 6, Staatswissenschaften 1, sonstige Fächer 20. Von den Teilnehmern der Kurse hatten 13 das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 143 eines Realgymnasiums, 53 einer Oberrealschule und 21 Zeugnisse anderer Schulen. Preußen waren 196, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 26, Ausländer 8. Von den 47 Studierenden der Rechte, die den Kursus besuchten, standen im ersten Semester 14, im zweiten 7, im dritten 8, im vierten 3, im fünften 10, im sechsten 1 und im siebenten 4.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer an diesem Kursus wie folgt: Berlin 94, Bonn 8, Breslau 23, Göttingen 21, Greifswald 14, Halle 5, Kiel 23, Königsberg 15, Marburg 14, Münster 13.

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

Statistisches über das Frauenstudium.

Im Sommersemester 1912 studierten an den preußischen Universitäten 2436 Frauen; im Sommersemester 1911 waren es 2312. Auf die Fakultäten verteilen sie sich folgendermaßen:

	1912	1911
Theologische Fakultät	21	29
Juristische „	18	18
Medizinische „	322	268
Philosophische „	2075	1997

Von den 2436 studierenden Frauen des Sommersemesters 1912 waren immatrikuliert, 1970; die übrigen 466 waren als Gastzuhörerinnen zugelassen.

Die 1970 Immatrikulierten verteilen sich wie folgt:

Theologische Fakultät	10
Juristische „	15
Medizinische „	312
Philosophische „	1633

Groß-Lichterfelde. A. Tilmann.

Fünfter Ruderkursus für Oberlehrer höherer Lehranstalten Preußens in Wannsee 1912.

Nach den erschöpfenden Ausführungen des Herrn Prof. Stade über den vierten Ruderkursus im Jahrgang X, Heft 8 dieser Monatschrift kann ich mich über verschiedene Einzelheiten kürzer fassen. Dafür werde ich einiges andere hier mitberühren. 28 Herren, darunter 3 Hamburger, fanden sich im Laufe der ersten Maiwoche im Schülerbootshause am Wannsee ein. Der Altersunterschied war ein ganz beträchtlicher, er betrug fast 27 Jahre. Wenn Männer von über 50 Jahren noch sich mit wahrem Feuereifer den anstrengenden Ruderübungen unterziehen, die sie befähigen sollen, Ersprießliches in der körperlichen Ertüchtigung der Jugend unserer besten Kreise zu leisten, ist das nicht ein hervorragender Beweis für die Anziehungskraft, die der Ruderbetrieb besitzt? Wer ihn einmal so wie wir Teilnehmer des Kursus kennen gelernt hat, versteht das. Darum sollte der Staat möglichst vielen Amtsgenossen die Gelegenheit dazu bieten. Ich kann mir deshalb nicht versagen, hier folgenden Wunsch auszusprechen, der auf Anregung von Herrn Prof. Wickenhagen, dem verdienstlichen Leiter der Ruderkurse, in einzelnen Anstalten schon verwirklicht ist: in allen höheren Schulen müßte die Möglichkeit des Kastenruderns geschaffen werden. Dann könnte und würde jeder Amtsgenosse am eigenen Leibe erfahren, wie außerordentlich wohltuend und kräftigend die Betätigung gerade der wichtigsten Körperteile beim Rudern auf den ganzen Organismus einwirkt. Alter und körperliche Anlage würden dabei keine oder nur eine geringe Rolle spielen, da der Ruderbetrieb es gestattet, daß der eine daran teilnimmt, fast ohne dem Körper eine Anstrengung zuzumuten, daß ein anderer dagegen sämtliche Muskelgruppen mit stärkster Anspannung arbeiten läßt. Die Kosten einer solchen Anlage sind nicht übermäßig hoch, und da die vorhandene Zeit es erlaubt, daß neben Schülern und Lehrern auch andere Herren der betreffenden Städte die Einrichtung gegen eine geringe Entschädigung benutzen, so würde sich sogar eine geringe Verzinsung des aufgewendeten Kapitals ergeben. Die ideellen Zinsen,

die diese Anregung zur körperlichen Betätigung so vieler unter den denkbar günstigsten Bedingungen bringen würde, nämlich die Gesundung der Einzelnen, würden natürlich allein schon reichlich die Aufwendung der Gelder rechtfertigen.

Da ich die Kostenfrage hier einmal angeschnitten habe, möchte ich gleich noch folgendes zur Erwägung stellen: wenn ich recht verstanden habe, so müssen die am Schülerbootshaus Wannsee beteiligten Schulen für die Benutzung seiner Einrichtungen jährlich 800 M. bezahlen, und die Herren Protektoren erhalten für ihre Aufwendungen im Dienste des Schülerruderns eine Vergütung von 500 M. Die Berliner Verhältnisse bringen es mit sich, daß diese uns Kleinstädtern ziemlich hoch erscheinenden Summen nur gerade angemessen sind. Und wir freuen uns, daß für die Berliner Schulen alles so schön geordnet ist, keiner aber wird sich wundern, daß wir Provinzler den Wunsch hegen, auch in geordnete Verhältnisse zu kommen. Den Berlinern stehen in ihren Bootshäusern Materialien und vorzügliche Arbeitskräfte zu Reparaturen aller Art jederzeit zur Verfügung. In unsern kleinen Anlagen fehlt alles. Es wäre, denke ich, angebracht, eine Summe in den Etat der Anstalt einzustellen, die es ermöglicht, nach und nach das notwendige Arbeitszeug für das Bootshaus zu beschaffen. Das ist um so berechtigter, als die kleinen Bootshäuser dieser Schulen überhaupt nicht viel mehr kosten als der Jahresaufwand einer Berliner Anstalt für Ruderzwecke beträgt. Außerdem würden die Reparaturen, wenn die Boote jedesmal zu einer Bootswerft geschickt werden müßten, den Betrieb für die Schüler ungeheuerlich verteuern. In den Etat dieser Anstalten wäre auch eine Vergütung für die Protektoren einzustellen. Die Festsetzung dieser Vergütung wäre möglichst einheitlich zu gestalten, wobei die besonderen Verhältnisse der einzelnen Städte natürlich berücksichtigt werden müßten. Denn daß auch die Protektoren in kleineren Orten besondere Aufwendungen für die Teilnahme an diesen Schülerübungen machen müssen, ist wohl selbstverständlich. Zur Begründung der Forderung glaube ich noch anführen zu dürfen, daß der Rudersport das Leben des Lehrers, auch wenn er sehr vorsichtig ist, immerhin in einem Grade gefährdet, der ihn daran denken lassen muß, seiner Familie durch eine Lebensversicherung wenigstens eine kleine Sicherheit für den frühzeitigeren Todesfall ihres Ernährers zu verschaffen.

Doch wir müssen zurück zu unserem eigentlichen Thema.

Nachdem am 1. Mai, vormittags 10 Uhr, im freundlichen Versammlungszimmer des Schülerbootshauses von Herrn Prof. Wickenhagen mit einer Begrüßungsansprache, Festsetzung einer Arbeitsordnung etc. der fünfte Ruderkursus eröffnet war, wurde den Mitgliedern durch Angestellte des Welthauses Hertzog Gelegenheit geboten, sich mit den nötigen Ruderanzügen zu versehen. Der eigentliche Dienst begann erst am nächsten Tage und spielte sich so ab, wie es Herr Prof. Stade geschildert hat. Vorträge der verschiedensten Art sorgten dafür, daß neben dem Körper auch der Geist Anregung erhielt. Die Themen der Vorträge mögen hier eine Stelle finden:

Der Entwicklungsgang des Schülerruderns in Preußen. Organisation des Schülerrudervereins Wannsee. (Prof. Wickenhagen.)

Eine Bootsfahrt von Leitmeritz nach Wannsee. (Prof. Rumland.)

Haftpflicht und Versicherungswesen. (Prof. Haagen.)

Wanderrudern oder Wettrudern? (Prof. an der Universität Dr. R. du Bois-Reymond.)

Kameradschaftsleben und Geselligkeit im Ruderverein. (Prof. Dr. Paape.)

Vorteile und Nachteile des Sportbetriebes in den Vereinigten Staaten unter besonderer Berücksichtigung der höheren Schulen (nach eigenen Beobachtungen). (Oberlehrer Dr. Brinkmann.)

Wie ist die Schülerregatta mit Nutzen zu veranstalten? (Oberlehrer Dr. Platow.)

Hilfeleistung bei Unglücksfällen, künstliche Atmung bei anscheinend Ertrunkenen, Körpermessungen (mit Demonstrationen). (Prof. Dr. med. Schütz.)

Schülerrudern und Heeresdienst. (Oberlehrer Naumann.)

Ein Blick auf den Vortragsplan bei Stade zeigt, daß die meisten Themen neu sind, ein Beweis dafür, wie der verdienstvolle Leiter des Kursus bestrebt ist, den Mitgliedern nur das Beste und für die Ausbildung Wichtigste zu bieten. An die meisten Vorträge schlossen sich Besprechungen an, einzelne regten einen lebhaften Gedankenaustausch an, indem Herren des Kursus aus ihren Erfahrungen heraus Einwendungen erhoben oder Auskünfte erbaten. Allen Herrrn, die sich in den Dienst unserer Belehrung gestellt haben, sei hier nochmals herzlicher Dank ausgesprochen.

Besonderen Dank verdient auch der Leiter der Handfertigkeitsübungen, Herr Dr. Pfeiffer. Er verstand es ausgezeichnet, alles, was in dies Gebiet gehört, teils mit klaren Worten zu beschreiben, teils praktisch vorzuführen; einzelnen besonders eifrigen Herren wurde auch Gelegenheit geboten, das Vorgeführte nachzuahmen und zu üben. Dabei möchte ich einen Punkt der Beachtung für die Zukunft empfehlen: diese Uebungen so zu veranstalten, daß zwei Herren die praktische Anleitung geben, gerade so wie es beim eigentlichen Ruderbetrieb der Fall ist, wo die Herren Prof. Rumland und der Trainer Herr Rauscher sich gegenseitig außerordentlich glücklich ergänzten. Diese Uebungen sind für alle die Vereine, die ihre Boote zu Reparaturen weithin verschicken müßten, von allergrößtem Werte und können nicht ausführlich genug durchgenommen werden. Bei der Menge der Mitglieder war es oft nicht möglich, in genügende Nähe des Vortragenden oder Anleitenden zu kommen, um alles genau sehen und auch selbst üben zu können. Für die in diesen Dingen verwöhnten Berliner Rudervereine, denen der treffliche Bootshauswart alle derartigen Arbeiten abnimmt, mag es ja weniger bedeutsam sein. Es muß dabei aber doch gerade auf die Schulen Rücksicht genommen werden, die nicht so günstig gestellt sind, und diese werden, je mehr das Rudern sich ausbreitet, bei den Kursen immer mehr in den Vordergrund treten. Ich freue mich, daß das Gelernte mich vor kurzem in einem ziemlich verzweifelten Falle befähigte, das Boot soweit zu dichten, daß wir ohne Unfall eine 12 km lange Strecke zum Heimatshafen zurücklegen konnten.

Herr Dr. Pfeiffer war es auch, der zusammen mit Herrn Rauscher uns eines Tages auf einer prächtigen Rundtour in den Osten von Berlin führte, wo wir Gelegenheit hatten verschiedene Bootswerften und eine Riemenfabrik in ihrer Tätigkeit zu besichtigen. Am gleichen Tage besuchten wir auch das Bootshaus der nicht am Wannsee untergebrachten 8 Berliner Schulen und die Häuser des „Wicking“ und

„Hellas," deren Besichtigung uns ebenso wie an einem früheren Tage die des Bootshauses des Berliner Ruderklubs am Wannsee von den Vorständen in liebenswürdigster Weise gestattet wurde. Diesen und besonders den Herren, die sich an der Führung durch ihre Vereinsräume beteiligt haben, sei auch hier noch unser herzlicher Dank dargebracht.

Diesen Dank statten wir auch den Herren ab, die uns bei Besichtigung ihrer Lehranstalten in liebenswürdigster Weise geführt haben.

Von Ruderausflügen möchte ich den zum Pfingstberge erwähnen, der bei ziemlich stürmischem Wetter stattfand, so daß einige Boote reichlich Wasser übernahmen. Die Aussicht von der hier für die Wasserversorgung des Neuen Gartens erbauten Ruine entschädigte alle Teilnehmer für die anstrengende Fahrt.

Eine Veranstaltung von der Art, wie sie die Berliner Schülerrudervereine an Stelle des Regattaruderns zu setzen gedenken, möchte ich nicht übergehen: ich meine die Auffahrt von etwa 70 Booten dieser Vereine vor dem Vorsitzenden des Jungdeutschlandbundes Sr. Exzellenz dem Generalfeldmarschall Freiherrn v. d. Goltz. Mit hoher Freude konnten wir hier wahrnehmen, wie die Berliner Jungen mit wahrer Begeisterung ihre Ruderkünste vorführten. Die Fahrt der meist vier Boote starken Geschwader bis in die Nähe von Cladow hat denn auch die volle Anerkennung des hohen Besuches gefunden. Ein solcher friedlicher Wettbewerb der Boote dürfte dem für Schüler doch leicht viel zu anstrengenden Regattabetrieb, wie er gewöhnlich gehandhabt wird, vorzuziehen sein.

Der Verwaltung der Kgl. Theater für die freundliche Ueberlassung von Einlaßkarten zu verschiedenen Veranstaltungen an dieser Stelle danken zu können, ist mir eine besondere Freude.

Nachdem wir so in ungetrübter Arbeitsfreude, die öfter auch noch durch komische Zwischenfälle erhöht wurde, über 3 Wochen mit unsern Lehrern verbracht hatten, drängte es uns, sie zum Abschied noch einmal alle bei uns zu einem geselligen Zusammensein zu versammeln. Es erschienen denn auch in einem zu diesem Zweck im Landwehroffizierskasino gemieteten, sehr gemütlichen Zimmer die meisten der Eingeladenen. Bei verschiedenen Gläsern Bier verlief der durch ernste und launige Reden gewürzte Abend zu aller Zufriedenheit. Alle schieden schließlich mit dem Gefühl, daß sie gern noch drei weitere Wochen dieser gesunden und vielseitig anregenden Beschäftigung gewidmet hätten. Möchten wir alle die Frische und Freudigkeit, die wir dort in uns aufgenommen haben, in die uns anvertraute Jugend verpflanzen, daß sie Kräfte sammele zum Heile unseres teueren Vaterlandes!

Dramburg. Reinhold Uhl.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Lateinische Schriftsteller.

Auswahl aus Vergils Werken. Für den Schulgebrauch herausgegeben und erklärt von Dr. Walther Janell. 1 Teil: Text. Heidelberg 1911. Winter. 8°. XXI u. 120 S. kart. 1,60 M.

Wenn es nach O. Jäger das Ideal einer Interpretation ist, durch die Werke den Dichter und durch den Dichter die Werke zu verstehen, so wird in dieser Hinsicht neben Ovid an keinem so viel gesündigt wie an Vergil. Horaz ist der einzige römische Dichter, in dessen Gesamttätigkeit unsere Jugend eingeführt wird, dagegen bekommt sie an reichsdeutschen Gymnasien wohl äußerst selten mehr von unserem Dichter zu hören wie eine Auswahl aus der Aeneis, die dann als Kunstepos den homerischen Gesängen und dem Nibelungenliede gegenüber leicht in den Hintergrund tritt. Denn sie will verstanden sein aus der Entwicklung ihres Verfassers, den der furchtbare Ernst der Zeit aus einem tändelnden Idyllendichter zu dem religiös begeisterten Vorkämpfer des Prinzipats umgeschmiedet hatte. Und vollends der Gipfel seiner Kunst, die Hirtengedichte und die Georgika, werden kaum mit Namen genannt, die kleinen Gedichte überhaupt totgeschwiegen. Dieser Mißstand in erster Linie hat den Herausgeber zu seinem Werkchen bewogen, in dem er uns durch eine Auswahl aus seinen sämtlichen Werken ein Bild der Persönlichkeit dieses wohl mit bedeutendsten Vertreters der Augustinischen Periode geben will. Er folgt damit einer auch an dieser Stelle wiederholt geäußerten Anregung, neben der Horazischen Muse doch auch die übrigen lyrischen Erzeugnisse daraus zu ihrem Recht kommen zu lassen, vor allem aber eben die Vergils, der inhaltlich und formell die Vorstufe für jenen bildet.

Die Einleitung handelt zunächst vom Leben und den Werken Vergils sowie dem Verhältnis zu seinen Vorgängern, dann wird seine wohl einzigartige Stellung und Bewunderung in der Weltliteratur bis auf unsere Zeit beleuchtet, welche er leider durch unverständige Behandlung in unserer Zeit bitter büßen muß. Es folgen dann Proben kleiner Gedichte, darauf je eine Blütenlese aus den Eklogen, der Georgika und der Aeneis, letztere unter Berücksichtigung der preußischen Lehrpläne mit verbindendem Prosatext. Daran schließt sich ein Verzeichnis der Eigennamen und eine Übersicht über die abgedruckten Stücke.

Die Auswahl ist durchweg glücklich, sie entspricht stellenweise der in den österreichischen Lehrplänen vorgeschlagenen, bringt jedoch mehr. Geschmackvoll und anregend sind auch die deutschen Dichtern entnommenen Mottos zu einzelnen Stücken.

Dem Text der Buc. Georgica und Aeneis liegt im allgemeinen die Ladewig-Schaper-Deutickesche Ausgabe zugrunde, ein Kommentar dazu wird als 2. Teil des Werkes in Aussicht gestellt. Von Druckfehlern hält er sich so gut wie frei (ich habe deren nur drei gezählt), störend wirkt dagegen die inkonsequente Verwendung von j neben i inmitten lateinischer Wörter.

Aber sonst bereitet die Lektüre des Büchleins einen reinen Genuß und wird fraglos auch unsere Schüler fesseln. Möchten ihm doch bald ähnliche Arbeiten auch für Ovid u. a. folgen, vielleicht verstummen dann angesichts der geschlossenen großen Persönlichkeiten die laienhaften Urteile von den „t r o c k e n e n Dichtern z w e i t e n Ranges, mit denen die deutsche Jugend g e q u ä l t wird (p. IV)".

Zu Vergils Landsmann Livius führen die beiden nächsten Besprechungen, dessen römische Geschichte Birt einmal nicht mit Unrecht ein enormes Epos in Prosa genannt hat.

Livi ab urbe condita libri, W. W e i ß e n b o r n s erste Ausgabe. Neu bearbeitet von H. J. M ü l l e r. 5 Bd., 2. Heft. Buch XXVI. 5. Aufl. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. 8°. VI u. 168 S. geh. 2 M.

In dem genannten liegt ein weiteres Heft des von Müller neu herausgegebenen trefflichen alten Weißenbornschen Livius vor. Die trotz der 31 Jahre seit der letzten Ausgabe nur spärlichen Textverbesserungen gehen wie der kritische Apparat zum größten Teil auf die Bearbeitung von A. Luchs zurück.

Kap. 43 Schluß eine Lücke anzunehmen, scheint mir nicht unbedingt nötig, am Anfang des folgenden möchte ich dann mit Fügner lesen: *Mago cum terra marique eqs.*

Der recht brauchbare Kommentar berücksichtigt natürlich die neuesten Forschungen und gibt nicht selten auch das antike Quellenmaterial in größerem Umfange, so zu cap. 7—11, 18—20, 19,3, 24—26, 35—36, 40 und 41—51. Dagegen macht er in den Übersetzungshilfen den modernen Forderungen nach möglichster Erleichterung zu große Konzessionen: Erklärungen wie zu 9,4 in inopia, 15,6 denuntiarent, 31,6 maximo argumento est, 38,13 ad ultimum, 39,18 praetoriam nauem, 41,13 sustinuerunt, 42,3 und 47,5 apparatus, 44,11 adplicant, sollten sich für Schüler, die Livius treiben, erübrigen.

Druckfehler finde ich nur im Kommentar, u. zw. zu 6,10 elenphanti, 26,5 des prouinciis, 29,6 postutatum, 49,9 der Geisel (plur.).

Jedenfalls bedeutet diese neue Ausgabe ein für jede Livius-Interpretation unentbehrliches Hilfsmittel.

Livius, R ö m i s c h e G e s c h i c h t e, Auswahl aus der 3. Dekade. Auf Grund der Ausgabe von Fügner neu bearbeitet von J o h. T e u f e r. Leipzig 1911. Teubner. 8°. Text VI u. 306 S. geb. 2,20 M. Kommentar I. Heft (XXI bis XXIII) IV u. 132 S. geb. 1,20 M. II. Heft (XXIV—XXX) 153 S. geb. 1,40 M.

Nach dem Vorwort ist die Ausgabe in erster Linie für die weibliche Lateintreibende Jugend bestimmt, u. zw. möchte sie der Herausgeber im Gegensatz

zu den Lehrplänen, welche die Liviuslektüre der 4. Klasse zuweisen, in die 3. verlegen. Die Auswahl stellt sich die Aufgabe, die besonders scharf gezeichneten Charaktere der betr. Periode und des Schriftstellers sittlich-politische Gedanken zu übermitteln, sowie wertvolle Einblicke in das römische Kulturleben tun zu lassen; entsprechend den methodischen Bemerkungen der Lehrpläne finden sich zwischen den einzelnen Teilen verbindende Inhaltsangaben.

Die Auswahl kann zweckentsprechend genannt werden, ihre Benutzung wird schon durch den Druck erleichtert, durch graphische Kennzeichnung der Reden gegenüber der Erzählung und durch Andeutung des Hauptsatzes in schwierigen Perioden. Ein weiteres Hilfsmittel bilden neben dem angehängten Namensverzeichnis gute Karten und Pläne, bei denen freilich derjenige von der vom Herausgeber fortgelassenen Trebiaschlacht überflüssig geworden ist. Unwürdig erscheint mir ferner im Namensverzeichnis die besondere Hinzufügung des Adjektivums zu seinem Nomen, z. B. Africus neben Africa, Canusinus neben Canusia. Die doppelte Schreibweise Kroto p. 108 und Kroton p. 267 endlich kann irreführen.

Den beiden Heften des Kommentars, die im Druck wie der Text behandelt sind, ist als Kap. I und II je eine gleichlautende Anleitung zum Übersetzen und eine Sammlung grammatisch-stilistischer Regeln vorausgesandt, die freilich in der Nichtvoraussetzung auch der einfachsten grammatischen Grundbegriffe des Guten entschieden zu viel tun.

Dasselbe gilt teilweise von den Anmerkungen zum Text (Kap. III): Ausdrücke wie in I p. 73 summa imperii, fallit me, 76 solo aequare, 118 ciuitatem, 131 uinci, II p. 19 uirtus, fore, 45 in dies, 57 animo deficere, 95 petere, 110 habitus est, um nur einige besonders prägnante hervorzuheben, müssen Schülerinnen auf dieser Stufe bekannt sein. Die zahlreichen Wiederholungen dagegen erklären sich wohl daraus, daß es sich um eine Art Chrestomathie handelt, aus der nach Belieben gewählt werden soll.

Unrichtig ist die Grundbedeutung von emolumentum (II 52) als „Entlastung", ebenso ist mir nicht bekannt, daß nicht negiertes alias andere als zeitliche Bedeutung haben könnte, die betr. Erklärung II 70 also überflüssig.

Gut und sachgemäß sind hiergegen durchweg die Bemerkungen über die Einrichtungen und kulturellen Zustände des Römertums, und da Text wie Kommentar mit einer Ausnahme (II 91 falsche Schreibung für Quid) sorgfältig von Druckfehlern gesäubert sind, kann ich mich dem Wunsche des Herausgebers anschließen, diese Neubearbeitung der Fügnerschen Ausgabe möchte auch an der höheren Knabenschule Freunde finden.

Ein den bekannten Krafft und Rankeschen Schülerpräparationen ähnliches Unternehmen beginnt der Verlag C. C. Buchner in Bamberg mit seinen Präparationen zur griechischen und lateinischen Schülerlektüre, herausgegeben von Preuß und Reisinger. 8°, von denen bis jetzt 17 Heftchen vorliegen. Er hat sich, so heißt es in der Ankündigung, vor längerer Zeit gegenüber einer Anregung zur Herausgabe solcher Präparationen zunächst ablehnend verhalten, sie aber jetzt übernommen, nachdem die Überzeugung von ihrem Nutzen mehr und mehr Boden gewinnt. Sie sollen dem Schüler das zeitraubende mechanische Aufschlagen im Wörterbuch abnehmen und ihn möglichst vor Irrtümern

bewahren. Indem sie ein rascheres Eindringen in den Inhalt der Schriftsteller ermöglichen, wird die Lektüre erleichtert und fruchtbringend gestaltet werden können. Um jedoch die Denkarbeit nicht auszuschalten, sind bei den einzelnen Wörtern neben der Grundbedeutung die verschiedenen Entwicklungsstufen der Bedeutungen angegeben, aus denen der Schüler die jedesmal zutreffende selbst finden muß. Knappe Hilfen sollen die Konstruktion schwieriger Stellen erleichtern, etymologische Angaben Verständnis und Aneignung der Bedeutungen fördern. Die Erklärung der sogen. Realien bleibt in der Hauptsache dem Unterricht überlassen, doch finden sich anregende Hinweise auf heutige Zustände und kurze Fragen, die zum Nachdenken über den Inhalt auffordern.

So weit die Herausgeber. Ich selbst bekenne mich zu der altmodischen Ansicht, der Präparation durch eins unserer trefflichen Schulwörterbücher noch immer den Vorzug zu geben, damit dem Schüler etwas Selbständigkeit und die pädagogisch unschätzbare Mühe des Suchens und Lust des Findens bleibt, ferner möglichst viel von der Erklärung dem Lehrer zu überlassen, der doch dazu da ist. Auf keinen Fall dürfen ferner derartige Hilfen gründliche Vertrautheit mit dem Gebrauch des allgemeinen Lexikons überflüssig machen. Doch räume ich ein, daß sie unter Umständen, vor allem für die Privatlektüre oder bei Schülern, die längere Zeit dem Unterricht fern waren, brauchbar sein können, wie sie ja auch an einer Reihe von Anstalten nicht nur geduldet, sondern sogar empfohlen werden. Dann sind aber, um sie nicht zu einer neuen Stütze der Mittelmäßigkeit werden zu lassen, bei ihrer Abfassung folgende Grundsätze zu beachten:

1. Sie sollen keine Vokabeln geben, die dem normalen Schüler schon bekannt sein müssen.

2. Sie dürfen jedes andere Wort nur einmal bringen, u. z. etymologisch erklärt, mit Grundbedeutung und den verschiedenen Stufen der abgeleiteten Bedeutungen.

3. Sie müssen dazu befähigen, durch die Situation und das richtige Verständnis der Präpositionen aus dem simplex die composita selbständig abzuleiten.

4. Die Übersetzungshilfen haben sich auf Konstruktionen und Wendungen zu beschränken, die wirklich Schwierigkeiten machen.

5. Die bloße Angabe der betr. Übersetzungen ist nur ausnahmsweise statthaft bei Anhäufungen fremder Vokabeln, deren Aufschlagen lediglich einer mechanischen Tätigkeit gleichkommen würde (z. B. B. G. IV 17).

Diesen Anforderungen entspricht von den Buchnerschen Heftchen am meisten Johann Hofmann, Präparation zu Ciceros Rede über den Oberbefehl des Cn. Pompeius. 19 S. brosch. 25 Pfg.

Nach einem Überblick über die politische Lage und das Leben des Pompejus bis 66 folgt die nach den drei Hauptteilen geordnete Präparation. In ihr sind überflüssige Zusätze und Wiederholungen fast völlig vermieden, es wird mit einem wachsenden Verständnis des Schülers gerechnet und seine Denkarbeit immer wieder durch geschickt eingestreute Fragen in Anspruch genommen.

Das gleiche gilt in jeder Hinsicht von desselben Verfassers nächstem Heft: Johann Hofmann, Präparation zu Ciceros Rede für den Dichter Archias. 18 S. brosch. 25 Pfg. Eine weitere Arbeit zu Cicero

bietet: Dr. August Steier, Präparation zu Ciceros Reden für G. Ligarius und den König Deiotarus. 25 S. brosch. 30 Pfg. Aber die Fragen zur Anregung der Selbsttätigkeit werden schon spärlicher, auch sollte man wohl einem Sekundaner die Kenntnis von Vokabeln zutrauen wie z. B. p. 3 fortasse, 4 voluntas, 6 sensus, 7 repente, 9 constantia, 10 fingere, 14 fides, 15 crimen, 17 labi, 22 domesticus, 23 benignus.

Als besonderen Vorzug von Dr. Bullemer, Präparation zu des C. Sallustius Crispus Schrift über die Katilinarische Verschwörung. 17 S. brosch. 25 Pfg., betrachte ich die Angaben über stilistische Eigentümlichkeiten dieses Schriftstellers, halte hingegen für überflüssig die Konstruktionserklärungen p. 5 zu cap. VII, 10 zu XXII, 11 zu XXIV, sowie die Übersetzungen von p. 9 imparatus und 11 decus. Zu p. 17 in sententiam discedere wäre ein Hinweis auf 15 pedibus in sententiam ire angebracht gewesen.

Demselben Verfasser gehören an: Präparation zu Curtius Geschichte Alexanders des Großen, 3. Buch 27 S. brosch. 30 Pfg. und 4. Buch, 38 S. brosch. 35 Pfg. Eine Inhaltsangabe der beiden ersten Bücher ist dem 1. Heftchen vorausgeschickt. Beide Präparationen halten sich nicht frei von Wiederholungen, wenngleich sich diese auf seltnere Vokabeln beschränken, so I p. 3 und 21 petra, 13 und 22 callis, 12 und 24 spado, II 18 und 28 monare, 19 und 34 cicatrix, 19 und 38 ouare. Nicht fehlen durfte I p. 21 bei funditor der Hinweis auf 9 funda, II 17 uestigo auf 10 uestigium, 26 fastidium auf 3 fastidire, 36 truncus auf 9 obtruncare, und die Zusammengehörigkeit von II p. 19 religo, ligamentum ibid. und obligo p. 18 mußte zum Ausdruck kommen. Glaubt schließlich der Verfasser wohl, sein kategorischer Imperativ: I p. 6 „Prüfe nach der Karte, ob die geographischen Angaben richtig sind"! würde von allen Benutzern seiner Präparation befolgt werden?

Noch einmal zu Cicero führt uns: Ihle, Präparation zu Ciceros Läius. 16 S. brosch. 20 Pfg. Auch hier möchte ich zunächst als auf dieser Stufe bekannt und daher überflüssig ausscheiden: p. 2 sententia, 2 liberalitas, libido, mutuus, 6 cogitatio, 9 temperantia, 10 cultus und 15 fortuna. Nicht genügend erwiesen ist die Etymologie des zweiten Bestandteiles von augur p. 1, während ich bei peregrinatio p. 16 den Hinweis auf 5 peregrinus vermisse. Die Verständnisfragen sind teils stereotyp, so p. 6 und 7, teils, p. 8 und 12, unnötig, weil wohl von jedem Sekundaner ohne großes Nachdenken zu beantworten, dagegen wird in Dr. Weber, Präparation zu den Lebensbeschreibungen des Cornelius Nepos I (Miltiades, Themistocles, Aristides, Pausanias, Cimon, Lysander) 32 S. und II (Alcibiades, Thrasybulus, Conon, Dion, Iphikrates, Chabrias, Timotheus) 32 S. brosch. je 30 Pfg. I 10 eine Zusammenstellung der umschreibenden Ausdrücke für Tod und Sterben bei den Völkern aller Zeiten angeregt, sicher eine Arbeit mit reichem kulturgeschichtlichen Ertrag. Sonst finden sich auch hier manche Wiederholungen, bei deren Aufzählung ich mich auf solche in derselben vita beschränke, trotzdem Verfasser gelegentlich von einer Biographie auf die andere verweist (I p. 11, II 30): I 5 und 7 ualeo, 12 und 15 explico, gradus, II, 7 und 9 uulgus. Nur lapsus calami sind dagegen wohl I 4 der statt die Chersones, 32 Kornel für Nepos. Bei Dr. Kemmerknecht, Präparation zu Virgils

Äneide, 1. und 2. Buch, 37 S. brosch. 35 Pfg. beschränken sich die 4 zu eigenem Nachdenken anregenden Fragen (p. 5, 12, 22, 23) auf die Ableitung von 4 Frequentativen. Umso größer ist die Zahl der als bekannt auszumerzenden Worterklärungen, z. B. p. 1 uir, inferre, pater, dolere, 9 und 36 iuvat, 11 hospitium, 13 ignotus, 14 rus, 19 fallere, 33 und 34 narrare, 35 paulatim, fons, 36 regio, ein Verzeichnis, das sich ohne Mühe verdoppeln läßt. Auch Wiederholungen finden sich nicht wenige: 16 und 23 inermis, 21, 23 und 30 fando, 18 und 24 decus, 33 und 36 mens, 7 und 33 pietas. Dagegen durfte nicht fehlen zu p. 15 lustrare die Beziehung auf 11 lustrum, 32 tumidus auf 28 tumeo und 36 tumulus, 32 robora auf 26 robur.

Der Cäsarlektüre sollen drei Heftchen dienen: Dr. Reißinger, Präparation zu Cäsars Gallischem Krieg. I. 1. Buch. 21 S. brosch. 25 Pfg. II. 2. und 3. Buch 27 S. 30 Pfg. III. 4. Buch. 20 S. 25 Pfg. Leider fehlen auch hier Fragen mit Beziehungen auf moderne Verhältnisse fast völlig, abgesehen von II p. 7. Die Etymologie von populor II p. 3 deckt sich nicht mit der I 5 gegebenen, die zweite von Aprilis (I 4) habe ich sonst nirgends gefunden, sondern die Wurzel stets mit aperire (davon auch apricus) in Zusammenhang gebracht. Die Erklärungen von virtus I 1, II 8 und IV 13, ager, ducere, conficere I 2 mußten als bekannt fortgelassen werden, desgl. waren zu vermeiden die Wiederholungen I 5 und 13 exemplum, 5 und 16 praesidium, 1 und 20 institutum. 13 und 21 laborare, II 3 und 11 summa, 8 und 11 una, 4 und 11 nudare, 8 und 15 increpitare, dediticius, III 8 und 16 plane. Von Konstruktionshilfen erübrigen sich I p. 5 zu I 10, 7 zu I 14, II p. 3 zu II 5, 14 zu II 27, III p. 9 zu IV 16. Und warum wurde nicht hingewiesen bei I 20 continuus auf continere und continentes, II 9 munimentum auf 3 munire, 9 incitatus auf 7 incito, 12 mandare auf 3 mandatum?

Die Horazinterpretation ist mit zwei Heftchen des gleichen Verfassers vertreten: Dr. Stemplinger, Präparation zu Horaz Oden. 1. Buch. 37 S. brosch. 35 Pfg. An der Spitze des Büchleins findet sich eine recht brauchbare synchronistische Zeittafel, doch verlegen wohl die meisten die *ars poetica* statt wie es hier geschieht in das Jahr 16, an das Ende der dichterischen Tätigkeit des Venusiners, d. h. in die Zeit von 13—8 v. Chr. Sachliche Versehen finden sich p. 6, denn der Name Parther ist heute verschwunden, und 20, wo es U'. statt U. heißen muß. Die Auswahl ist im allgemeinen zu billigen, doch nicht recht ersichtlich, warum neben C. 25, 30, 33 und 36 die tiefsinnige Archytasode fortgelassen wurde. Zum mindesten überflüssig ist hingegen die bei jedem Liede bis zum Schluß durchgeführte Angabe des Versmaßes. Wiederholungen finden sich ferner p. 9 und 14 nil, 21 und 28 penitus, bimus p. 27 war durch den einfachen Hinweis auf 15 quadrimus zur Genüge erklärt. Sind denn endlich auch noch auf dieser Stufe Hilfen wie p. 4 zu c. I 11 und 15 nötig? Das zweite Werkchen, Dr. Stemplinger, Präparation zu Horaz Satiren. 1. Buch. 29 S., brosch. 30 Pfg., bringt gleichfalls nur eine Auswahl, indem sat. I. 2,5, 7 und 8 aus einleuchtenden Gründen fehlen. Als besonderes Merkmal und Zeichen der Zeit mache ich unter den spärlichen (4) Fragen zur Anregung eigenen Nachdenkens auf 2 aus bürgerkundlichem Gebiet aufmerksam (p. 21 und 28.) Die p. 22 als vermutlich bezeichnete Ableitung von forsit aus fort sit wird wohl von keinem ernstlich bezweifelt.

Das 16. und 17. Heftchen schließlich sind Dr. Geyer, Präparation zu Tacitus Annalen. I. 1. Buch. 34 S. II. 2. und 3. Buch. 36 S. brosch. je 30 Pfg. In einer Arbeit zur Vorbereitung für Primaner müssen stete Wiederholungen geradezu tödlich langweilen und abstumpfen, trotzdem wimmeln die beiden Hefte von solchen: im ersten habe ich derer nicht weniger wie 22 (!), im zweiten 18 gezählt. Wo bleibt da die eigene Tätigkeit der Schüler, und was unterscheidet solche Hilfsmittel noch viel von den unerlaubten, deren Verdrängung die gedruckten Schülerpräparationen als eins ihrer Hauptverdienste für sich beanspruchen?

Ausstattung und Druck sämtlicher Hefte sind ungeachtet des äußerst niedrigen Preises vorzüglich, auch ist viel Mühe auf einen sauberen Text verwandt, sind mir doch insgesamt nur drei Druckfehler begegnet. Aber trotz alles in ihnen steckenden Fleißes, trotz der gründlichen Gelehrsamkeit namentlich auf etymologischem Gebiet, die sie ausnahmslos auszeichnet, haben sie mich nicht von meinem oben skizzierten Standpunkt abzubringen vermocht, kann ich in ihnen ebensowenig ein ideales Hilfsmittel erblicken wie in anderen Arbeiten ähnlicher Art.

Soest. H. Bernhardt.

b) Einzelbesprechungen:

Schuppe, Wilhelm, Grundriß der Erkenntnistheorie und Logik. Zweite, durchgesehene Auflage. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. X u. 189 S. 8°. geh. 3 M.

Die Neuausgabe des Schuppeschen Grundrisses — erste Auflage 1894 — ist mit Freuden zu begrüßen, denn das Buch ist in seiner meisterhaften Kürze und durchsichtigen Klarheit nach Inhalt und Form ein kleines Meisterwerk. Schuppes Bearbeitung der Logik ist eine durchaus selbständige und eigenartige Leistung, an der man nicht vorübergehen kann, auch wenn man nicht ganz auf den Standpunkt seiner „immanenten" Philosophie zu treten vermag. Da er keine „formale", sondern eine „erkenntnistheoretische" Logik bietet, ferner aber auch „bewußt sein" und „wirklich sein", „Objekt" und „Vorstellung" gleichsetzt und sich nicht auf das individuelle Bewußtsein beschränkt, sondern auf den Zusammenhang des Weltganzen als Inhalt des Gattungsbewußtseins richtet, so erweitert sich die logische Untersuchung zur Darstellung einer Weltanschauung von hinreißendem Schwung, „wo alles sich zum Ganzen webt, eins in dem andern wirkt und lebt". Gerade dieser „Zusammenhang" alles Wirklichen gibt dann bei der Beurteilung des Einzelnen das Kriterium der „Wahrheit" ab. — Das Büchlein verlangt konzentrierte Gedankenarbeit und den Willen zur Vertiefung in die Sache, aber die ständigen Verweisungen auf des Verfassers größeres Werk, die „Erkenntnistheoretische Logik", (Bonn 1878) das ausführliche Inhaltsverzeichnis und das sorgfältige Sachregister erleichtern das Eindringen sehr.

Cassel. Alfred Heußner.

Vogt, Peter, Leitfaden der philosophischen Propädeutik. Für den Schulgebrauch. Freiburg im Breisgau 1911. Herdersche Verlagsbuchhandlung. Erster Teil: Logik IV u. 71 S. 8°. 1,20 M. (K. 1,50) geb. 1,60 M. (K. 2,—). Zweiter (Schluß-) Teil. Psychologie IV u. 77. S 8°. 1,20 M. (K. 1,50). geb. 1,60 M. (K. 2,—).

Der Leitfaden nimmt unter den Schriften über philosophische Propädeutik eine besondere Stellung ein. Er ist nicht sowohl an der modernen Philosophie, als an der Scholastik und ihrer Fortbildung in der Neuzeit orientiert und will in die philosophia perennis einführen. Das tritt dem Leser gleich am Eingang der kleinen Schrift entgegen. Er findet da in der Weise der Scholastik die logische Wahrheit von der ontologischen unterschieden und hört, daß einem Dinge etwa einem Baum insoweit ontologische Wahrheit zukomme, wie er mit der Idee, die wir vom Baume haben, insbesondere aber mit der vorbildlichen Idee, die der Schöpfer vom Baum hat, übereinstimmt. Danach wird von den Denkgesetzen, dem Begriff, dem Urteil und dem Schluß gehandelt. Die Lehre von den Kategorien wird nach Aristoteles vorgetragen. Im Anschluß daran wird eine Reihe von Aufgaben zur Klassifizierung von Begriffen, zur Bestimmung ihres Verhältnisses zu einander und zur Definition von Begriffen nebst allgemeinen Regeln für ihre Lösung gegeben. Die Beispiele, die da vorgelegt werden, sind seltsam gemischt. Die einen sind sehr einfacher Natur, die anderen beziehen sich auf die letzten Fragen des Erkennens und greifen entweder auf die Grundlehren der Scholastik zurück oder haben eine polemische Beziehung zu modernen Philosophemen. Es mutet wunderlich an, wenn erst als Beispiel einer falschen Definition die Sätze vorgelegt werden: „Die gerade Linie ist jene, die nicht krumm ist" — „das Sechseck ist eine sechseckige Figur" und unmittelbar danach die Aufgabe gestellt wird, die Definition der Wahrheit zu prüfen, die in den Sätzen enthalten ist: „Logische Wahrheit ist die Übereinstimmung unserer Gedanken mit einander" oder „Ein Gedanke ist wahr, insofern er brauchbar ist." Ebenso, wenn die Frage aufgeworfen wird, ob das Wort „Mut" den eigentlichen Gattungsbegriff zu seinen Zusammensetzungen wie Kleinmut, Demut, Hochmut bildet, und gleich darauf eine scharfe Definition des Grundes, des Wesensgrundes und des Existenzgrundes gefordert und an die aristotelische Lehre von der vierfachen Ursache angeknüpft wird. Auch auf Induktion und Deduktion wird eingegangen. Der Verfasser bleibt da bei der Lehre stehen, daß wir zur Erkenntnis allgemeiner Gesetze auf Grund von Beobachtungen nur darum fortzuschreiten vermöchten, weil wir das einzelne Geschehen als eine Folge aus dem Wesen der Dinge begriffen, so daß, wie der Verfasser meint, Induktion und Deduktion im Grunde auf dasselbe hinauskommen. Wie unzulänglich das ist, braucht nicht dargetan zu werden. Es rächt sich eben bitter, daß der Verfasser das Wesen der Induktion bei Aristoteles umschrieben finden will, während es zwar nicht bei Bacon, aber bei Kepler und Galilei zuerst kräftig zutage kommt. Wieviel Arbeit hätte sich Kepler sparen können, wenn er, wie das der Verfasser S. 36 empfiehlt, zunächst die elliptische Gestalt der Erdbahn dargetan, dann sie als eine Folge der Planetennatur der Erde begriffen und damit für alle übrigen Planeten erschlossen hätte. — Es ist jetzt im ganzen üblich, die Frage nach der Methode des Erkennens streng von der Frage nach dem Erkenntniswert des erlangten Wissens — die erkenntnistheoretische Frage von der

metaphysischen zu trennen, was denn freilich, wie die Dinge liegen, meist dazu führt, metaphysische Fragen überhaupt zurückzustellen oder ihre Erörterung doch auf einige wesentliche einzuschränken. Auch hier weicht der Verfasser ab. Er wirft gleich im Eingang seiner Schrift die Frage auf, ob das Denken sein Ziel erreichen, ob es die Dinge erkennen kann, wie sie an sich sind. Die Lehrmeinungen, die darüber hervorgetreten sind, gliedern sich für ihn lediglich in zwei Gruppen. Er stellt dem Dogmatismus den Skeptizismus gegenüber, in dem er eine radikale und eine gemäßigte Richtung unterscheidet. Die Beurteilung der beiden entgegengesetzten Grundansichten kann nach den Worten des Verfassers kaum Schwierigkeiten verursachen. Er meint, „der Dogmatismus mit seiner Behauptung, der menschliche Geist sei fähig, in den Besitz der Wahrheit zu gelangen, sei im allgemeinen unbedenklich anzuerkennen." Mit der antiken Skepsis setzt sich der Verfasser auseinander, indem er die τρόποι des Aenesidemus in der Fassung des Agrippa vorlegt und empfiehlt, die Schüler in ihrer Widerlegung zu üben. Dem modernen Agnostizismus begegnet er, indem er über die Sinnesempfindungen die alte Lehre der Scholastik, die Abbildungstheorie, vorträgt. Die Schwingungen der Luft, die uns Schalleindrücke vermitteln, die Schwingungsvorgänge im Äther, die wir als Träger der Lichtphänomene betrachten, üben nach ihr nicht lediglich eine Wirkung auf unsere Sinnesorgane aus und regen dadurch die Psyche zu einer Empfindung an, sondern sie vermitteln dem erkennenden Subjekt die objektiv vorhandenen Qualitäten der Dinge. Wie der Verfasser sich die Vertretung dieser Ansicht denkt, deutet er nur flüchtig, aber sehr charakteristisch an. Da wird z. B. die Frage aufgeworfen, warum denn, wenn in der Außenwelt nur Bewegungsvorgänge vorhanden seien, diese nicht als solche wahrgenommen würden, bald danach aber kommt die schwerwiegende Frage, ob die in der Empfindung wahrgenommenen Qualitäten, sowie sie empfunden werden, den Dingen anhaften können, da doch die Empfindungen der Psyche des Menschen angehören, die Qualitäten der Dinge aber eine Existenz im Raum haben müssen. Doch der Verfasser fügt gleich hinzu, diese Betrachtungsweise lasse sich ebenso gegen die objektive Existenz der primären Qualitäten, wie gegen die der sekundären wenden und führe damit zum Idealismus. Den aber vermag der Verfasser nicht ernst zu nehmen. Er meint, man solle ihn nur konsequent auf irgend einen Vorgang des täglichen Lebens etwa auf eine Ferienreise anwenden. Dann werde er sich mehr als sonderbar ausnehmen. Überdies widerstreiten alle Lehren, die die Abbildungstheorie ablehnen, der veracitas Dei. Unstreitig sind, so läßt der Verfasser diese Theorie ausführen, die Sinne dazu gegeben, daß man in bequemer Weise mit der Außenwelt in wahrheitsgetreuen Verkehr treten könne. Wir wollen die Welt kennen lernen, wie sie wirklich ist. Wenn sich aber die Außenwelt nach den sekundären Qualitäten in Wirklichkeit wesentlich anders verhält, als sie erscheint, ist es dann nicht der Schöpfer selbst, der allen Menschen, ja allen Sinneswesen eine Täuschung aufnötigt, der sich niemand entziehen kann? Hiermit wäre der Inhalt der Logik des Verfassers im wesentlichen charakterisiert. In welcher Richtung ein Unterricht, der ihr folgt, wirken kann, braucht nicht erörtert zu werden. Ob er aber eine tiefer greifende Wirkung überhaupt ausüben wird, das wird nach Ansicht des Referenten davon abhängen, wieweit der Lehrer imstande ist, die vielfältigen modernen Philosopheme, zu deren Widerlegung die

Schrift auffordert, als sehr ernsthafte, mit einer gewissen Notwendigkeit erwachsene Gedankenbildungen zu behandeln, deren relative Berechtigung man anerkennen muß, wenn man sie auch in letzter Linie ablehnt. Es kann kein tieferes Interesse erwecken, wenn der Unterricht lediglich dazu anleitet, von dem einmal eingenommenen Standpunkt aus, ohne eigentliches Verständnis über entgegengesetzte Ansichten abzuurteilen. Die vorliegende Schrift gibt indessen keinerlei Fingerzeig, wie diese Klippe vermieden werden kann.

Noch schwerere Ausstellungen sind an dem zweiten Teil des Werkes, der die Psychologie behandelt, zu machen. Er soll, wie in der Einleitung gesagt wird, einen Abriß der empirischen Psychologie geben und sich damit den Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich, für den das vorliegende Werk in erster Linie bestimmt ist, anpassen. Denn durch sie ist der Psychologie im Rahmen der philosophischen Propädeutik ausdrücklich die Aufgabe gestellt, „die eigenartigen Erscheinungen des psychischen Lebens" darzustellen und „in das Wesen psychischen Geschehens" einzuführen. Aber die empirische Psychologie, die der Verfasser vorlegt, trägt ein eigenartiges Gepräge. Zwar das Hauptstück der philosophischen Psychologie der Scholastik, die Lehre von der Substantialität, der Einfachheit und Unsterblichkeit der Seele wird in den Anhang des Werkes verwiesen und eben da wird auch die Frage nach dem Verhältnis von Leib und Seele zueinander behandelt. Der Hauptteil gibt auch in der Lehre von den Empfindungen, den Vorstellungen und ihrer Reproduktion, dem Fühlen und Wollen das Landläufige. Auffallend ist nur, daß das Webersche Gesetz nicht in der klaren Bestimmtheit, die ihm eignet, vorgetragen wird, daß wir vielmehr an seiner Stelle eine blasse Allgemeinheit über die Abhängigkeit der Empfindung vom Reiz finden und daß die Wahrnehmung überall als ein passives Geschehen betrachtet wird. Aber so charakteristisch das ist, den wesentlichsten Charakterzug bekommt das Werk durch die Tatsache, daß es mit Behauptungen und Unterstellungen durchsetzt ist, die mit moderner Wissenschaft nichts gemein haben. Diese Lehrstücke hängen sämtlich mit einer Theorie des Sehaktes zusammen, die einerseits an die in der Antike aufgetretene Lehre erinnert, daß das Auge mit Hilfe von Sehstrahlen die gesehenen Objekte gleichsam betaste, und andrerseits an eine noch vor etwa sechzig Jahren weitverbreitete Ansicht anknüpft, nach der das Sehen dadurch zustande kommt, daß zunächst ein Bild des gesehenen Gegenstandes auf der Netzhaut des Auges entsteht und daß dies dann in den Außenraum projiziert wird. Da wird z. B. die Frage aufgeworfen, ob der Ort, an dem die Wahrnehmungen zustande kommen mit den meisten Physiologen in dem Zentralorgan oder mit der alten Philosophie und der populären Ansicht in den Sinnesorganen zu suchen sei. Der Verfasser entscheidet sich für die letztere Auffassung. Bei der Begründung legt er unter anderem auch die Frage vor, mit welcher Ansicht sich die Projektion der Netzhautbilder in den Außenraum am leichtesten vertrage. Ferner wird von den Stäbchen und Zapfen der Netzhaut gehandelt, von denen wie bekannt nur die Zapfen Farbenempfindungen zu vermitteln vermögen, während die Stäbchen lediglich für Hell und Dunkel empfindlich sind. Diesen Stäbchen nun ist bei der Projektion der Netzhautbilder nach außen von dem Verfasser eine besondere Rolle zugedacht. Er merkt deswegen an, daß schon vor mehr als sechzig Jahren bedeutende Physiologen

den Stäbchen der Netzhaut eine katoptrische, d. h. lichtspiegelnde Funktion beigelegt haben und knüpft daran die Aufforderung zu versuchen, ob sich nicht aus dieser Funktion der Stäbchen das Phänomen erklären lasse, daß bei starker Steigerung der Belichtung sich die Farben nach Weiß hinändern und daß bei starker Verminderung der Belichtung die Farben sämtlich zu schwinden beginnen. Nach diesen Vorbereitungen trägt der Verfasser über die Funktion des Auges selbst aber etwa folgende Gedanken vor. Das Auge ist ihm ein Apparat, der zwei völlig voneinander abtrennbare Aufgaben erfüllt. Erstens ist es um des Bildchens willen, das von einem mit dem Auge wahrgenommenen Gegenstande auf der Netzhaut entsteht, ein Photographieapparat. Zweitens wirkt es als Projektionsapparat. Als Lichtquelle, die dazu dient, das auf der Netzhaut entstandene Bild, nach außen zu projizieren, wird das in die Spiegelapparate des Auges, die Stäbchen der Netzhaut, eingeströmte Licht in Anspruch genommen, als Auffangeschirm für die projizierenden Strahlen aber gilt der Gegenstand selbst. Um die Erfassung des von dem Auge nach außen projizierten Bildes zu erklären, wird an die Tatsache erinnert, daß wir, um einen Gegenstand abzutasten, ihn nicht selbst zu berühren brauchen, sondern auch mit einem in der Hand gehaltenen Stäbchen an seiner Oberfläche entlang tasten können; demgemäß wird empfohlen, die von dem lebendigen Auge ausgehenden Projektionsstrahlen gleichsam als Taststrahlen zu betrachten. Es kann nicht unsere Aufgabe sein, diese mehr als seltsame Lehre hier ernsthaft zu erörtern. Wir können nur bedauern, daß dergleichen in einem für die Schule bestimmten Buch vorgelegt wird. Dies Bedauern wird verstärkt durch die Kühnheit, mit der der Verfasser, der Einwände gedenkt die „als experimentell erwiesene Tatsachen ausgegeben und gegen obige Auffassung ins Feld geführt werden". Gemeint ist da vor allem Herings Gesetz der identischen Sehrichtung. Der Verfasser geht dann an eine Widerlegung dieses Gesetzes. Doch beweist dieser Versuch, daß er weder das empirische Material gehörig kennt, noch von dem Ernst empirischer Forschung eine zutreffende Vorstellung hat. Denn die Ausführungen, die Herings Lehre beseitigen sollen, beschränken sich auf vage Andeutungen. Es braucht hiernach kaum gesagt zu werden, daß das gesamte Werk für den Unterricht nicht geeignet erscheint.

Berlin. G. Louis.

Weniger, L., Jugenderziehung und Weiterbildung. Gütersloh 1911. C. Bertelsmann. VII u. 134 S. 8°. 2 M., geb. 2,50 M.

Aus der Fülle der Erfahrungen eines langen und gesegneten Lebens heraus behandelt der Verfasser, „ein alter Schulmann, der über ein halbes Jahrhundert auf diesem Felde gewirkt hat", Fragen der Erziehung von der Kinderstube an bis zur Hochschule und darüber hinaus. Die tiefe Liebe zur Jugend, die wahre Frömmigkeit und edle Vaterlandsliebe, die aus jeder Zeile des Buches zu uns sprechen, machen im Verein mit der Zurückhaltung, mit der Übelstände besprochen, und der bescheidenen Art, mit der Ratschläge dargeboten werden, die Lektüre der kleinen Schrift zu einem hohen Genuß. Das Büchlein ist für gebildete Christen bestimmt, für alle Väter und Mütter zunächst, von denen leider so viele zum Schaden unserer Nation sich ihren Erziehungspflichten zu entziehen suchen, aber auch

der Berufserzieher, der Schulmann, wird manches aus ihm lernen können, haben doch drei von den fünf Kapiteln des Buches ihn und seine Aufgabe vorzugsweise im Auge. Die meisten der Forderungen, die der Verfasser an den Lehrer richtet, sind alt und selbstverständlich; ob sie deshalb aber auch überall bekannt sind oder von allen Erziehern beherzigt werden, ist doch recht zweifelhaft. Wenn z. B. auf Seite 76 gefordert wird, daß jeder Lehrer seine Schüler ordentlich kennen lerne, seine Eigenart begreife, die kleine Lebensgeschichte des Zöglings wenigstens in den Hauptzügen in Erfahrung bringe und danach die Behandlung des Kindes, welches das Haus ihm jeden Tag für viele Stunden vertrauensvoll übergibt, einrichte, so weiß jeder Eingeweihte, daß gegen diese Forderung, die m. E. bei einigem guten Willen auch an großen Anstalten und in überfüllten Klassen durchzuführen ist, oft gefehlt wird. Auch daß auf den alten Grundsatz „*maxima debetur puero reverentia*" mit aller Deutlichkeit einmal wieder hingewiesen wird, ist mit Freuden zu begrüßen. Sehr vernünftig ist ferner, daß der Verfasser von den geschlechtlichen Aufklärungen unserer Jugend in der Schule nichts wissen will; Belehrungen über das Geschlechtsleben, noch gar in feierlicher Form, gehören nicht in sie hinein, und die Schule sollte sich hüten, sie sich von bequemen Eltern aufdrängen zu lassen. Auch darin wird man dem Verfasser beistimmen, daß die höhere Schule sich gegen die Bestrebungen, die ihr immer neue Fächer aufladen wollen, ablehnend oder zum mindesten abwartend verhalten soll; man soll der Weiterbildung in der Zeit nach Vollendung der Schulunterweisung auch noch etwas übriglassen. Daß dagegen manche bereits vorhandenen Fächer, wie z. B. die Erdkunde oder die Anthropologie, einen stärkeren Betrieb, zumal auf dem Gymnasium, verdienten, wer möchte das bestreiten? Auch daß der deutsche Unterricht eine seiner Hauptaufgaben, die Erziehung zur Darstellung in der Muttersprache, mündlich und schriftlich noch viel besser lösen könnte, wer möchte es leugnen? Fände doch das, was in dem vorliegenden Büchlein über diesen Gegenstand gesagt ist, allseitige Beachtung!

Nur zu unterschreiben sind auch die Ausführungen des Verfassers über die Aufgabe der Universitäten (S. 115). Auch sie sollen mitarbeiten an dem großen Werke der Erziehung, und so richtig es ist, daß an ihnen die Wissenschaft völlig in den Vordergrund tritt, so verfehlt wäre es, wenn die Erziehung fortan ganz außer acht gelassen würde. „Universitäten sind keine Akademien, sondern Unterrichtsanstalten, vom Staate zur Vorbereitung für wichtige Berufszweige bestimmt und unterhalten. Der Universitätslehrer soll nicht nur seine Vorlesung halten und auf dem Studierzimmer stolz abgeschlossen seiner Forschung leben, sondern er soll sich auch des Studenten annehmen, ihn mit gutem Rat unterstützen, ihm in seinen Geistesnöten förderlich und dienstlich sein. Es ist unbarmherzig, wenn sich keiner der hochangesehenen Gelehrten um den frisch von der Schule kommenden grünen Jungen kümmert, mit der vornehmen Ausrede: ‚Man werfe ihn ins Wasser, so wird er auch schwimmen lernen!' Wie viele ertrinken oder ein gutes Stück kostbarer Lebenszeit einbüßen, steht auf einem anderen Blatte."

Der „Weiterbildung", d. h. der Bildung durch uns selbst, der eigenen Erziehung durch bewußtes Wollen, ist das letzte Kapitel des Buches gewidmet. Auch hier eine Fülle von anregenden und klugen Gedanken, von denen hier nur die über einseitige und vielseitige Bildung, über das Lesen (warum „Lesung"?) der großen

Schriftsteller der Heimat und des Auslandes, über Reisen, über die Pflichten eines Deutschen hervorgehoben seien.

Das Büchlein, so einfach es anspricht und so schlicht es auftritt, verdient eine weite Verbreitung, auch in den Kreisen der Amtsgenossen.

Gotha. L. Mackensen.

Paulsen, Friedrich, Gesammelte Pädagogische Abhandlungen. Herausgegeben und eingeleitet von Eduard Spranger. Stuttgart u. Berlin 1912. Cottasche Buchhandlung Nachf. 8. XXXV u. 711 S. geh. 9 M., in Leinwand 10,50 M., in Halbfranz 11,50 M.

Friedrich Paulsen starb am 14. August 1908 in Steglitz in einem Alter von 62 Jahren. Auf dem Fichteberge bei Steglitz haben ihm die deutschen Oberlehrer im vorigen Jahre ein würdiges Denkmal errichtet, und ein neues schönes Denkmal für ihn haben wir in der vorliegenden, von berufenster Seite herausgegebenen und eingeleiteten Sammlung seiner pädagogischen Abhandlungen.

Es ist eine Auswahl aus dem überreichen Material seiner verstreuten Schriften, und werden uns hier — es sind 48 an der Zahl — nur solche aus seiner schulgeschichtlichen, schulpolitischen und allgemein pädagogischen Wirksamkeit, worin seine Lebensarbeit gipfelte, geboten. Die Anordnung ist die chronologische, und die Arbeiten liegen zwischen den Jahren 1889 und 1908. Der erste Aufsatz, „Das Realgymnasium und die humanistische Bildung", der als das Programm von Paulsens Wirksamkeit gelten darf, die längste der hier aufgenommenen Arbeiten, umfaßt 65 S. und erschien damals als Broschüre; der letzte, über „Wissenschaftliche Fortbildungskurse für Oberlehrer", erschien, 6 Seiten lang (eine der kürzesten Arbeiten der Sammlung), im Oktober 1908, als ein op. posthum. im Pädagogischen Archiv als einleitendes Wort zu einer Reihe von Artikeln über die wissenschaftliche Fortbildung der Oberlehrer, ein Beitrag zu der von Paulsen so warm vertretenen These: Der Oberlehrerstand ein Gelehrtenstand, der auch noch andere Aufsätze der Sammlung dienen.

In den verschiedensten Zeitungen und Zeitschriften sind Paulsens Abhandlungen zuerst gedruckt worden, und es ist gar dankenswert, daß die besten und bedeutungsvollsten hier so schön zusammengestellt, so leicht zugänglich gemacht und zum Teil auch auf diese Weise der Vergessenheit entrissen sind. Mit großem Fleiß sind dann noch am Schluß des Bandes von einem Kand. Pieper in 365 Nummern alle Schriften Paulsens mit ihren Fundstätten in chronologischer Reihenfolge vom Jahre 1871 bis 1912 zusammengestellt, sowohl die selbständig erschienenen wie die in Zeitungen und Zeitschriften, deren sich 36 ergeben, gedruckten. Freunde und Schüler Paulsens haben den Herausgeber bei dem Werk unterstützt.

Ganz besonderen Dank verdient aber die 27 Seiten umfassende Einleitung von Professor Spranger, die den sachlichen Zusammenhang der Arbeiten vermittelt, zugleich auch manche Ergänzungen aus hier nicht abgedruckten Stücken bringt, ja einiges auch aus dem bisher ungedruckten zweiten Teil der Lebenserinnerungen Paulsens, die noch im Besitz seiner Witwe sind, entnehmen konnte. Es empfiehlt sich, diese Einleitung zunächst zur allgemeinen Orientierung durchzulesen, dann aber, nachdem man die Aufsätze (alle oder mit Auswahl) gelesen, die Einleitung

noch einmal sorgfältig durchzugehen, um so ein recht klares Bild der pädagogischen Entwicklung, Tätigkeit und Bedeutung des Mannes zu erhalten, der die für die Pädagogik so wichtigen letzten drei Jahrzehnte als „Kenner der Vergangenheit, Deuter der Gegenwart und Prophet der Zukunft" begleitet hat, wohl der hervorragendste und wirksamste Führer der pädagogischen und schulpolitischen Bewegungen dieser Epoche gewesen ist und sich um das nationale Bildungswesen so hohe Verdienste erworben hat. Das wäre so ein Thema für eine größere Seminararbeit eines Kandidaten! Die hier zusammengestellten Aufsätze sind ein wichtiges Stück deutscher Bildungsgeschichte und Schulpolitik und ein schönes Denkmal für den Mann, der mahnend, klärend und führend so vielseitig wirkte und insbesondere als der getreue Eckart der höheren Schulen, ihrer Lehrer und Schüler, bezeichnet werden konnte.

Der größte Anteil der Arbeiten fällt dem höheren Schulwesen zu, der zweite dann den Universitäten. Aber auch der Volksschule sind einige Aufsätze gewidmet mit Erörterungen über Fortbildungsschulen oder eine „ländliche Hochschule" und die Frage der konfessionellen Schule. Dazu kommen noch Abhandlungen über allgemein pädagogische Fragen, die aus früherer Zeit heitere Spiegelbilder der Zeit, von einem schönen Optimismus getragen, die aus den letzten Jahren, der Zeit körperlichen Siechtums, mehr von einer pessimistischen Lebensauffassung durchzogen. Hervorheben möchte ich aus der Zahl der Aufsätze hier noch einige, die für die Lehrer und die Schule gegenwärtig mir von besonderer Bedeutung zu sein scheinen, nämlich: die Philosophie im Unterricht der höheren Lehranstalten, die Überbürdung der Gymnasiallehrer, die verschiedenen Artikel über den Oberlehrerstand als einen gelehrten Stand, über Programmwesen und Programmbibliothek, zum Kapitel der geschlechtlichen Sittlichkeit. Der Aufsatz über Fr. Althoff mag dazu dienen, manchem das in seinem Urteil noch schwankende Bild dieses hervorragenden Mannes zu klären und richtig zu stellen.

Eine schöne Würdigung Paulsens gab kurz nach seinem Tod sein Freund Münch, der ihm nun am 25. März d. J. im Tode nachgefolgt ist, im Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand. In schöner Klarheit wird durch unser Buch das Bild dieses „Lehrers Deutschlands" weiterhin vor vieler Augen stehen, seinen Schülern wird dadurch die Erinnerung neu belebt, die Nachfolgenden werden schon, abgesehen von dem reichen Inhalt, durch die ruhige, einfache, klare, in Schönheit der Form fesselnder Darstellung und des Verfassers edele Persönlichkeit, in der ein schöner Idealismus sich mit einem gesunden Realismus verband, gewonnen werden. Man wird, je nach seiner Stellung, in vielem ihm zustimmen, manches ablehnen, immer aber seine Ansicht achten. Als ein Archiv von Paulsens bildungspolitischer Tätigkeit wird das Buch auch für künftige Zeiten einen bleibenden Quellenwert behalten und sei zur Anschaffung für Bibliotheken warm empfohlen.

Kassel. Fr. Heußner.

Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Erster Jahrgang und erstes Beiheft. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. Jahrgang in 4 Heften 8 M.

20 Jahre hindurch hat die „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" ihre Mitteilungen herausgegeben, die von Kehrbach und Heubaum

geleitet wurden. In diesen Bänden ist eine große Fülle von Stoff zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts enthalten, recht ungleich im Werte, wenig systematisch in der Sammlung und Zusammentragung, aber doch im ganzen nicht wertlos oder gar schädlich. Als man vor 20 Jahren anfing, diesem Zweige der deutschen Kulturgeschichte größeres Interesse zuzuwenden als bisher, da ging man noch wenig planvoll vor und sammelte Stoff, ohne immer das Unwichtige von dem Wichtigen zu scheiden. Allmählich aber hat sich auch für diese Disziplin eine Art von Methode gebildet, man hat gelernt, planmäßig zu arbeiten und auch an dem Quellenmaterial Kritik zu üben. Diese Erkenntnis hat nun dazu geführt, der Zeitschrift der Gesellschaft einen etwas anderen Charakter zu geben, wenigstens indem man von der nationalen Beschränkung auf die deutschen Verhältnisse für die allgemeinen und wichtigen Fragen abgehen will. Zugleich soll die Veröffentlichung von Arbeiten rein lokalgeschichtlicher Art, die eine Zeitlang in den Mitteilungen gar zu sehr hervortraten, eingeschränkt werden und nur dann erfolgen, wenn sie in irgendeiner Weise das Typische ihres Materials oder ihrer Ergebnisse betonen oder aber Verhältnisse beleuchten, die vom Typischen abweichen. Das ist nur mit Freude zu begrüßen und dringend zu hoffen, daß dies Programm auch eingehalten wird. Der Dilettantismus, der sich schon in so vielen geschichtlichen Zeitschriften breit macht, ist der Tod ernster wissenschaftlicher Forschung, und wenn es der vorliegenden Zeitschrift gelingt, einen maßgebenden Einfluß auf die schulgeschichtlichen Arbeiten, die zu einem großen Teile noch sehr am Dilettantismus leiden, auszuüben und sie in die richtigen Bahnen zu leiten, so wird das ein großes Verdienst sein und gewiß im Geiste Heubaums gehandelt sein, der sich um die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte und um die Neugestaltung ihrer Zeitschrift besonders verdient gemacht hat. Der vorliegende 1. Jahrgang, der in 4 Heften erschienen ist und den Mitgliedern der Gesellschaft für den niedrigen Jahresbeitrag von 5 M. mit allen Beiheften geliefert wird, enthält eine Reihe von tüchtigen Abhandlungen, wie von B. Barth über Montaignes Pädagogik, von A. Jolles über Spielzeug vergangener Jahrhunderte, von P. Schwartz über preußische Schulpolitik in den Provinzen Südpreußen und Neuostpreußen, von M. Herrmann über Alfred Heubaum u. a. m. Auch einzelne Quellenstücke, z. B. zur Geschichte der Fürstenerziehung, oder Notizen und Nachrichten aus alten Rechnungen, werden mitgeteilt. Es fehlen noch mehr allgemeine Aufsätze besonders auch methodischen Inhaltes; sie tun, wie es scheint, besonders not. Wir wünschen der Zeitschrift eine weitere glückliche Entwicklung und vor allem eine recht große Verbreitung, namentlich auch in den Kreisen der Lehrer an höheren Schulen, die sich zum größten Teile von den Bestrebungen der Gesellschaft noch recht fern halten.

Das erste Beiheft zu der Zeitschrift ist als ein Beitrag zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes in Sachsen herausgegeben worden von Prof. Dr. R. Needon und enthält die lectionum praxis des Magisters Johannes Theill. Es ist das ein Tagebuch für die Ratsschule in Bautzen aus den Jahren 1642—1679. Johannes Theill (geb. 1608) war von 1641—1679 Rektor an dieser Schule. Über den Unterricht, die Feiern und allerlei Ereignisse hat er sorgfältig Buch geführt; es ist unzweifelhaft, daß sich in den Aufzeichnungen

manche wertvolle oder interessante Notiz findet, man muß es indessen bezweifeln, ob der vollständige Abdruck nötig oder ratsam war. Es gibt auch an anderen Anstalten solche acta scholastica, wie sie häufig genannt werden; sollen diese auch veröffentlicht werden? Daß wir unter den Quellenpublikationen zu ersticken drohen, ist eine alte Klage, deren Berechtigung nicht zu leugnen ist.

Greifenberg i. Po. M. Wehrmann.

Quintin Steinbart, 1841—1912. Blätter der Erinnerung der 29. Delegiertenversammlung des Allgemeinen Deutschen Realschulmännervereins gewidmet von Karl Schwabe, Richard Eickhoff, Max Walter. Mit einem Bildnis des Verstorbenen. Berlin-Wilmersdorf 1912. Rosenbaum & Hart. 20 S. 8°. 0,80 M.

Am 5. Juni d. J. ist der Geheimrat Dr. Quintin Steinbart, der Direktor des Duisburger Realgymnasiums, nach kurzer Krankheit gestorben. Ihm, dem Begründer und langjährigen Vorsitzenden des Allgemeinen Deutschen Realschulmännervereins, ist die vorliegende Schrift gewidmet. Schwabes Aufsatz gilt der Erinnerung an den Verstorbenen. Eickhoffs Worte waren zum 70. Geburtstage Steinbarts niedergeschrieben; sie kennzeichnen den Dahingeschiedenen im Kampfe um die Schulreform. Max Walter feiert seinen ehemaligen Rawitscher Direktor am Tage seines vierzigjährigen Dienstjubiläums als Direktor einer Vollanstalt. Beigefügt ist noch ein kleines Charakterbild des Lehrers und Menschen Steinbart, das ein dankbarer Schüler, der selber zum Lehrer geworden, mit liebevoller Hand gezeichnet hat.

Da Steinbart immerfort als Vorkämpfer für die Gleichberechtigung der Realanstalten in erster Linie gestanden hat so bilden diese Blätter zugleich einen Beitrag zur Geschichte des höheren Unterrichts der die weitesten Kreise interessieren muß; und wir können um das Andenken dieses wackeren Streiters, dieses vortrefflichen Lehrers und Direktors und dieses herzgewinnenden, wahren und schlichten Mannes zu ehren, nichts Besseres tun als der kleinen Schrift eine möglichst weite Verbreitung zu wünschen. Steinbart verdient es, bekannt zu werden, wo die Kenntnis seines Wirkens noch nicht vorhanden war, und in lebhafte Erinnerung gerufen zu werden, wo man ihn schon lange verehrte und liebte.

Berlin. A. Matthias.

Meth, B., Schulgeschichten aus dem alten Görlitzer Kloster. Berlin 1909. Trowitzsch u. Sohn. XI u. 189 S. 8°. 5,45 M.

Eine eigenartige Veröffentlichung zur Schulgeschichte! In der Prima des alten Görlitzer Gymnasiums wurde seit 1810 unter dem Titel *Memorabilia primae classis gymnasii Gorlicensis* eine Art von Tagebuch geführt, in dem alle möglichen Ereignisse innerhalb und außerhalb der Schule aufgezeichnet worden sind. Die beiden ersten Bände dieser Annalen umfassen die Jahre 1810 bis 1838, ein dritter Band (1839—1853) ist verloren, der vierte, der die neuere Zeit behandelt, enthält kurze Aufzeichnungen, von denen der Herausgeber nur einige aus den Jahren 1853 bis 1858 mitteilt, während die ersten Teile fast vollständig abgedruckt worden sind. Der Inhalt dieses Tagebuches läßt uns tiefe Blicke in das Schulleben tun. Mit Erstaunen, ja fast mit Grausen lesen wir von dem ungebundenen Leben und

Treiben der Primaner, von Kommersen und Kneipereien, von Duellen und Prügeleien, von Ausbrüchen jugendlichen Übermutes und von einer Disziplinlosigkeit eigener Art. Wir bekommen dadurch ein Bild von Zuständen, die uns heute ganz unglaublich erscheinen, so daß wir mit Befriedigung ausrufen: „Wir, moderne Lehrer und Schüler, sind doch bessere Menschen!" Das soll die oft gerühmte Blütezeit der humanistischen Gymnasien sein, das die Jahre, in denen unsere Väter den Grund zu ihrer Bildung legten! Nun, ganz so schlimm, wie es nach dieser Schilderung erscheint, wird es nicht gewesen sein. So wertvoll in einzelnen Beziehungen diese Quelle für unsere Kenntnis vom Schulleben der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sein mag, so vorsichtig muß sie benutzt werden, um allgemeine Schlüsse daraus zu ziehen. Die Primaner, die in den Annalen ihre Erlebnisse aufzeichneten, wollten nicht eine getreue Schilderung der Vorgänge geben, sondern ihre Mitschüler und die späteren Generationen mit ihren Erzählungen amüsieren und haben deshalb in der Art einer Bierzeitung Übertreibungen und Ausschmückungen beliebt, die im einzelnen deutlich erkennbar sind. Ist es doch eine bekannte Eigenart der Jugend, mit solchen Heldentaten innerhalb und außerhalb der Schule zu renommieren und sich auch später noch dessen zu rühmen, wodurch sie die Schulordnung verletzt und ihre Lehrer geärgert oder hintergangen zu haben glauben. Ganz besonders wird das der Fall gewesen sein in solchen schriftlichen Aufzeichnungen, die sich in der Klasse forterbten. Deshalb schenke man ihnen nicht zu viel Glauben! Von dem ernsten Arbeiten und Streben zu sprechen, die Unterrichtstätigkeit ihrer Lehrer zu schildern, das lag den jungen Schriftstellern fern, ja dazu fehlte es ihnen an Urteil und Verständnis. So wollen wir diese Aufzeichnungen, deren Veröffentlichung immerhin dankenswert ist, nur mit Vorsicht als Quelle zur Schulgeschichte benutzen.

Reisinger, K., Dokumente zur Geschichte der humanistischen Schulen im Gebiet der Bayerischen Pfalz. Mit historischer Einleitung herausgegeben. Erster Band. Historische Einleitung und Dokumente der bischöflichen Schulen in Speyer. Zweiter Band. Dokumente zur Geschichte der weltlichen Schulen in Zweibrücken, Speyer und kleineren Orten. (Monumenta Germaniae Paedagogica Band XLVII, XLIX). Berlin 1910, 1911. Weidmannsche Buchhandlung. XVIII u. 446 S. IX u. 666 S. 8°. 11,60 u. 17 M.

Nach dem neuen Plane für die Fortführung der Monumenta Germaniae Paedagogica (Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte XX, S. 233—236) sollen „an die Stelle der Quellenpublikationen, denen nur darstellende Einleitungen hinzugefügt waren, umgekehrt in größerer Zahl als bisher umfassende Darstellungen treten, die neben dem verarbeiteten Stoff nur einzelne, besonders wichtige Dokumente vollständig zum Abdruck bringen". Die vorliegenden Bände, die noch nach den älteren Grundsätzen bearbeitet worden sind, bilden doch bereits eine Art von Übergang zu den neuen. Die „historische Einleitung" ist so eingehend und ausführlich, daß sie in dem ersten Bande den größten Teil einnimmt. Sie bietet für die Territorial- und Lokalgeschichte eine Fülle von Material, das weiter bearbeitet werden kann, für die allgemeine deutsche Schulgeschichte ist das Ergebnis minder reich. Man lese die treffliche Übersicht über die Entwicklung des gesamten Schulwesens der Pfalz (S. 313—328)

durch, und man wird leicht erkennen, daß sich in ihr wenig Eigenartiges kundtut. Der Verfasser sagt selbst, daß auf diesem Gebiete „für die Zeit des Mittelalters alle die Haupterscheinungen im Schulwesen und die Haupteinflüsse von bedeutenden Männern und Zeitströmungen zu beobachten sind, welche in der allgemeinen Geschichte der Pädagogik die leitenden Gesichtspunkte ausmachen". Nicht anders ist es in der späteren Zeit, die pädagogischen Anschauungen des 18. Jahrhunderts z. B. sind auch in der Geschichte der Pfälzer Schule erkennbar. Das ist unzweifelhaft interessant, aber es ist nicht zu billigen, daß solche territorialgeschichtlichen Arbeiten immer noch Aufnahme in die M. G. P. finden, obwohl bereits vor Jahren ihr Ausschluß erwogen und beschlossen worden ist. Man sollte endlich damit Ernst machen!

Sehr ausführlich hat Reisinger im ersten Bande die Geschichte der Domschule in Speyer, für die einige besonders lehrreiche Zeugnisse aus alter Zeit vorliegen, und der Gymnasien von Zweibrücken und Speyer behandelt. Dabei wird namentlich für die Geschichte einzelner Unterrichtsgegenstände reichhaltiger Stoff geboten, der recht gründlich ausgebeutet werden sollte. Das geschieht in den betreffenden Abschnitten des historisch-pädagogischen Literaturberichts noch nicht in dem Umfange, wie es wünschenswert ist. Eine sehr dankenswerte Zugabe ist die Zusammenstellung der Lehrbücher, die an den Gymnasien in Speyer und Zweibrücken in Gebrauch waren.

Der zweite Band enthält eine Sammlung von urkundlichen Nachrichten und Schriftstücken über die Schulen im Herzogtum Zweibrücken (Hornbach, Lauingen, Zweibrücken u. a.), über das reichsstädtische Gymnasium in Speyer und Anstalten an kleineren Orten (Landau, Höningen, Heidesheim). Eine reiche Auswahl von Schulgesetzen, catalogi lectionum, Stundenplänen, Bestallungen, Visitationsberichten, Zeugnissen, Schülerarbeiten, Berichten, Instruktionen, Plänen, Entwürfen, Prüfungsaufgaben u. a. m. wird uns hier geboten. Darunter findet sich viel Stoff, der beachtenswert ist, aber diesen aus der Menge herauszufinden, ist nicht leicht, und man muß bezweifeln, ob sich die Forscher auf dem Gebiete der allgemeinen deutschen Schulgeschichte dieser Mühe unterziehen werden, zumal da das Wort- und Sachregister kaum dafür ausreichen wird. An dieser Stelle möchte ich aufmerksam machen auf die Schülerarbeiten von 1631 (Nr. 64) und 1755 (Nr. 78), die Schülerreden von 1736/68 (Nr. 106 a), die Prüfungsaufgaben eines Lehrers von 1761 (Nr. 111), den Realschulplan von 1764 (Nr. 112) und Bahrdts Entwurf zur Einrichtung eines Philanthropins von 1776/77 (Nr. 88, 89). Trotz der Bedenken, die im allgemeinen gegen das Werk erhoben sind, muß nachdrücklich anerkannt werden, daß es von sehr großem Fleiße und guter Kenntnis der schulgeschichtlichen Verhältnisse zeugt.

Greifenberg i. P. M. Wehrmann.

Huck, A., Synopse der drei ersten Evangelien. 4. durchgesehene und verbesserte Auflage. Tübingen 1910. J. C. B. Mohr. XXXVII. 223 S. 4,40 M.

Hucks Synopse bedarf keiner empfehlenden Anzeige mehr. Sie ist nicht nur ein notwendiges Studentenbuch, sie ist nicht nur für den Religionslehrer unent-

behrlich, sie bietet jedem gebildeten Laien alles Material, um sich über die ersten drei Evangelien ein Urteil zu bilden. Und wie wünschenswert wäre es, daß in einer Zeit waghalsigster Theorien die wissenschaftlich gebildeten Männer einmal sich über den wirklichen Tatbestand der Evangelien aus solcher Quelle informierten. In den wertvollen Prolegomena führt Huck die ältesten Zeugnisse für die synoptischen Evangelien im Wortlaut auf, zum textkritischen Apparat werden die griechischen Handschriften, die Übersetzungen, die kirchlichen Schriftsteller genau namhaft gemacht, ein weiteres Kapitel ist der apokryphen Evangelien und Agrapha gewidmet, unter IV findet sich das Parallelen- und Stellenregister zur Synopse. Damit ist in der Tat alles gegeben, was für eine ernsthafte Beschäftigung mit den Evangelien wünschenswert ist. Es folgt dann in einer meisterhaften Anordnung und Übersichtlichkeit mit dem kritischen Apparat die eigentliche Synopse nach dem Tischendorfschen Text. Man kann über die Sorgfalt, den Scharfsinn und den Gelehrtenfleiß, der hier solch Werk geschaffen hat, nicht genug Rühmenswertes sagen. Die Ehrung, die die Straßburger theologische Fakultät dem Verfasser wegen dieses Werkes hat zuteil werden lassen, ist ein deutlicher Ausdruck der Dankbarkeit, den jeder theologische Arbeiter dem Verfasser zollen wird.

Heyn, F., Geschichte Jesu. 4. u. 5. verbesserte Auflage. Leipzig 1910. Ernst Wunderlich. XXIV u. 334 S. 8°. 4 M.

Die weite Verbreitung, die Heyns Geschichte Jesu gefunden hat, ist wohl verständlich, da das Buch große wissenschaftliche und pädagogische Vorzüge besitzt. Der Verfasser hat die neuere und neueste Literatur über Jesus und die Evangelien mit eigenem Urteil studiert und gibt dem Leser im Vorwort und in zahlreichen Anmerkungen ein Bild von dem Gewirr der hier zu nennenden Anschauungen, wobei allerdings die mehr rechts stehende Theologie mehr oder weniger ignoriert wird. Da der Verfasser seinen Standpunkt klar präzisiert, so kann ihm daraus kein Vorwurf gemacht werden. Wer, so sagt er, von einem dogmatischen Christusbilde ausgeht, wird das Buch getrost aus der Hand legen dürfen. Man kann einem so ehrlich ausgesprochenen Standpunkte gegenüber nur fragen, ob der hier eingeschlagene Weg, nicht theologisch gebildete Leser in die wissenschaftliche Literatur einzuführen, zum Ziele führt. Ich möchte meinen, daß statt der ausführlichen Vorreden eine orientierende Einführung den Bedürfnissen solcher Leser mehr entspräche.

Was dem Buch seine eigentümliche Färbung gibt, ist das Bestreben, mit Nachdruck die Fühlung der Schule mit der wissenschaftlichen Evangelienforschung praktisch zu vertreten. Zwar will der Verfasser nicht, daß die Schule alle „neuesten" vermeintlichen Errungenschaften sofort auch für den Marktgebrauch weitergibt. Er lehnt also Drews und Kalthoff ab. Aber die Vorreden belehren doch darüber, daß die neuesten Hypothesen sofort auch auf die Gestaltung des den Schülern zu übermittelnden Stoffes Einfluß haben. Ich lasse die Richtigkeit dieser wissenschaftlichen Sätze ganz unerörtert. Auch Heyns Theorien über diese Fragen sind natürlich nur eine These neben andern. Mich interessiert hier nur die Frage, wieweit die Schule für den Volksschulunterricht und für die mittleren Klassen der höheren Schulen sich in Stoff und Methode des Lebens Jesu nach diesem wissenschaftlichen

Leuchtfeuer orientieren soll. Die Frage ist also, soll für diese Stufen das traditionelle Christusbild oder das nach der modernen Forschung orientierte Jesusbild den Schülern geboten werden? Heyn scheidet alle johanneischen Züge radikal aus, weil die Gedanken des 4. Evangeliums ganz andersartig seien als die, welche der Schüler bei den Synoptikern kennen lernt. Bei der Wichtigkeit dieser Frage will ich an einem entscheidenden Punkte zeigen, wie sich die Anwendung dieser Grundsätze für die Praxis gestaltet: ich greife die Kreuzigung Jesu heraus. Nur Markusstellen werden verarbeitet. Mark. 15,V 20b—23. V 25—35, v. 40 f. Ort und Zeit der Kreuzigung werden genannt. Dann heißt es: zählt die Leiden auf, die der Gottessohn ertragen muß! a) die körperlichen Schmerzen; b) die seelischen Schmerzen: den Mördern ist er gleichgeachtet, verspottet, ohne Trost, verlassen. Und nun wörtlich: „Ob ihm da nicht in fliegender Eile sein ganzes Leben durch die Seele gezogen ist und ihn die jetzige Verlassenheit doppelt schmerzlich empfinden ließ? Als glückliches Kind sieht er sich am Brunnen in Nazareth spielen, als Jüngling hört er von den Leiden des Volkes, in Kapernaum strecken sich ihm bittend Arme entgegen, am Galiläischen See folgen die Augen der andächtigen Menge seinem Blicke auf die Vögel unter dem Himmel, jetzt lächeln ihn holde Kinderaugen an, immer neue Scharen durch ihn Beseligter drängen sich heran, die Gelähmten, die Besessenen, die Blinden finden sich ein. Hosianna, ruft die Menge, gelobt sei der da kommt im Namen des Herrn! Aber da jagen arglistige, heuchlerische Gesichter die Menge auseinander und quälen ihn mit Fragen, und da stehen sie dicht vor ihm, immer höhnischer und widerlicher werden die Gesichter. Kein Petrus, kein Johannes in der Nähe, nicht Vater oder Mutter oder Brüder oder Schwestern stehen ihm zur Seite. Dann wendet er sich zum letzten Male in seinem Leben im Gebet an Gott, seinen Gott, schreit laut auf und verscheidet. Zusammenfassung: Jesus stirbt in gänzlicher Verlassenheit". Hier tritt aus wissenschaftlich-kritischen Gründen an die Stelle des traditionellen Bildes vom Tode Jesu mit den weltbekannten Einzelzügen, mit den Kreuzesworten, mit der ehrfurchtgebietenden Tiefe und der erschütternden Tragik ein in den Evangelien mit keinem Worte angedeutetes, durch Tiefe nicht ausgezeichnetes Ausmalen von Seelenvorgängen, die ohne weiteres auf irgend einen sterbenden Romanhelden übertragen werden könnten. Der Verfasser wird sich der Armut seines Bildes nicht verschließen. Er wird aber einwenden, daß der schmerzliche Verzicht durch wissenschaftliche Gewissenhaftigkeit geboten sei. Ich teile seinen wissenschaftlichen Standpunkt hier nicht. Aber ich konzediere ihn einmal, um die prinzipielle Frage stellen zu können, ob bei solchem wissenschaftlichen Standpunkt dieses pädagogische Verfahren geboten ist. Ich verneine diese Frage mit allem Nachdruck. Ich freue mich, hier auf das ganz entgegengesetzte Verfahren Thrändorfs in seinem Leben Jesu verweisen zu können. Unsere Kinder haben einen Anspruch auf das Christusbild der Gemeinde, auf den Christus, der Gegenstand des Evangeliums ist. Die oberen Klassen mögen von der Forschung, ihren Methoden und Resultaten etwas hören, um sich einst in diesen Fragen zurechtfinden zu können. Aber so gewiß die Geschichte Jesu schon für die mittlere Stufe vieles in die Peripherie verweisen wird, so darf doch solche Verkürzung der überlieferten Stoffe auch von dem für diese Stufe nicht vorgenommen werden, der in einem wissenschaftlichen Buch über Jesus glaubt,

nicht mehr sagen zu können. Soweit ich sehe, hat der Verfasser für die biblischen Geschichten eine solche Reduzierung nicht gefordert. Ich meine, die gleiche pädagogische Rücksicht muß auch noch für die Mittelstufe der höheren Schule gefordert werden. Hier entscheiden pädagogische, nicht wissenschaftliche Überlegungen. Ich stimme dem Verfasser auch darin nicht bei, daß er doch wesentlich aus Gründen der Disponierung Jesu Bruch mit der Familie auf eine sehr späte Stelle verweist, die Versuchungsgeschichte gar erst vor der Verklärung bringt. Beides scheint mir mit einer „Geschichte Jesu" unvereinbar. In vielen Teilen ist das Buch ein ausgezeichnetes Hilfsmittel. Aber gerade bei der großen Verbreitung dieses Unterrichtswerkes schien mir der Ausdruck abweichender Meinung notwendig.

Reukauf, A. u. **Heyn, E.,** Lesebuch zur Kirchengeschichte mit Abriß der Kirchengeschichte für höhere Schulen. 2. Aufl. Leipzig 1911. Ernst Wunderlich. VI u. 412 S. 8°. 2 M.

Nachdem für die höheren Mädchenschulen Preußens ein kirchengeschichtliches Lesebuch im Lehrplan vorgeschrieben ist, wird die dringend nötige Reform des Lehrplans für höhere Knabenschulen zweifellos auch diesen die gleiche Wohltat eines solchen Lesebuches bringen, denn es kann dank der bahnbrechenden Arbeiten Thrändorfs heute als ein Gemeinplatz gelten, daß allein auf diese Weise kirchengeschichtlicher Unterricht fruchtbar gemacht werden kann. Heyn und Reukauf haben redlichen Anteil an dem Durchdringen kirchengeschichtlicher Lesebücher. Das mir vorliegende Lesebuch ist gegenüber der Ausgabe A in drei Bänden mehr zusammengedrängt. Hier und da scheint mir nach dieser Richtung zu viel getan zu sein. Vor allem müßte der Abschnitt: Die Vorherrschaft des neueren Protestantismus sehr viel umfassender sein, wenn der Religionsunterricht schon die Kirchengeschichte mit der Gegenwartstendenz treiben will, die mir dringend nötig erscheint, wenn er aber andererseits die auf Kant und Goethe basierende moderne Geistesgeschichte auch für den Religionsunterricht zur Darstellung bringen will. Wenn, was herzlich zu wünschen ist, die Gegenwartsfragen im Unterricht der Prima den ihnen gebührenden Platz erhalten, wird auch das Lesebuch auf diese Fragen mehr Rücksicht nehmen müssen. Aber diese Zukunftswünsche sollen nicht das Urteil beeinträchtigen, daß wir in diesem Buch eine sorgfältige, mühsame und gelungene Arbeit vor uns haben; von der Mühe solcher Arbeiten machen sich wohl nicht alle Leser die rechte Vorstellung. Die 2. Auflage ist als eine sehr wesentlich verbesserte zu bezeichnen. Möchte dieses Buch sich immer mehr zu dem kirchengeschichtlichen Lesebuche auswachsen.

Geffken, H., Rade, M., Sell, K., Traub, F., Die Religion im Leben der Gegenwart. 4 Vorträge. Leipzig 1910. Quelle & Meyer. VI u. 137 S. 8°. 2,40 M.

Vier Vorträge aus der Kölner Bewegung sind hier vereinigt. Im Vorwort wird diese Bewegung charakterisiert. Sie will rückhaltlos auf alles Veraltete verzichten, das neuzeitliche Wissen freudig bejahen und für die jenseits der Wissenschaft selbständig gebietende Lebensmacht der Religion begeistern. In den Dienst dieser Bewegung stellen sich diese Vorträge: Religion und Wissenschaft von Sell-Bonn,

Religion und Moral von Rade-Marburg, Religion und Kirche von Traub-Dortmund, Religion und Politik von Geffken-Köln. Die Namen der Verfasser bürgen dafür, daß sie unter eigener Verantwortlichkeit diese aktuellen Fragen erörtern und daß daher der Leser nicht etwa die Fragen durch den trüben Dunst einer Parteipropaganda ansehen muß. Der Standpunkt der Verfasser ist ja bekannt. Ich rühme den Ernst, den vornehm wissenschaftlichen Ton und die religiöse Wärme der Vorträge. Sie alle beweisen den Satz Sells, daß wirklich die Frage nach der Religion auf der Tagesordnung unseres öffentlichen Lebens steht. Selbstverständlich kann man bei dem Umfang der Fragen hier nicht mehr als vielseitige Anregung erwarten. Für diese Anregung wird auch der dankbar sein, wer in vielen Punkten von den Vortragenden abweicht.

Dörwald, Paul, Der hebräische Unterricht. Eine Methodik für Gymnasien. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. 131 S. 8°. 3,40 M.

Der Verfasser hat fast ein Vierteljahrhundert lang dem hebräischen Unterricht ein gut Teil seiner Berufsarbeit zugewandt, er hat über diesen Gegenstand mancherlei Arbeiten veröffentlicht und gibt nun als Abschluß seines Wirkens auf diesem Gebiet eine Methodik heraus, die in der Tat eine treffliche und sachgemäße Arbeit ist. Der Verfasser erörtert die Stellung des Hebräischen auf dem Gymnasium, bespricht das Lehrverfahren im allgemeinen, geht die grammatischen Stoffe im einzelnen genau durch und behandelt verhältnismäßig kurz die Lektüre auf zehn Seiten, von denen noch sechs auf ein ausführliches Lehrbeispiel (Ps. 8) fallen. Schon hieraus ergibt sich, daß für den Verfasser der grammatische Unterricht im Mittelpunkt seines Interesses steht. Für diesen Unterricht ist das Buch denn auch recht erfreulich. Aber darin weiche ich sehr erheblich von dem Verfasser ab, daß ich diesem Unterricht literarisch-geschichtliche Aufgaben stelle, die das Buch fast ganz ignoriert. Freilich will das Buch zeigen, wie der hebräische Unterricht dem Schüler Blicke in große weltgeschichtliche Kulturbewegungen zu eröffnen vermag. Die hierfür angeführten Beispiele sind aber wesentlich einige Hinweise, wie die Geschichte und Erdkunde durch den hebräischen Unterricht bereichert werden kann. Der Schlußsatz des Buches zeigt, daß diese Beschränkung kein Zufall ist: „es sei noch besonders darauf hingewiesen, daß eine theologische Behandlung des Alten Testamentes nicht in den Gymnasialunterricht gehört, daß der Lehrer im besonderen den kritischen Fragen der modernen Theologie aus dem Wege zu gehen hat." So beschränkt sich denn der Verfasser in der Literatur, die dem Lehrer des Hebräischen für die eigenen Studien und für den Unterricht zur Verfügung steht, auf grammatische Hilfsmittel. Damit aber sind lohnende, notwendige und wertvolle Aufgaben dieses Unterrichts mit einem grollenden Seitenblick auf die moderne Theologie und mit einem kategorischen Diktum abgelehnt. Und das ist ein wesentlicher Mangel dieser tüchtigen Arbeit.

Posen. Hans Richert.

Freiherr von Hertling, Georg, Die Bekenntnisse des heiligen Augustinus. Buch I—X. Ins Deutsche übersetzt und mit einer Einleitung versehen. Vierte und fünfte Auflage. kl. 12°. X u. 520 S. Freiburg 1910. Herder. broschiert 2,30 M., in Leinwand 3 M., in Leder geb. 3,80 M.

Der bekannte Münchener Professor und Philosoph — seit kurzem Minister-

präsident — hat in dem letzten Jahrzehnt seines wissenschaftlichen Arbeitens sich vorwiegend mit Augustinusstudien beschäftigt. 1902 erschien in der Kirchheimschen „Weltgeschichte in Charakterbildern" Hertlings „Augustin" mit dem Obertitel „Der Untergang der antiken Kultur"; das Buch fand freudigen Anklang, und die Kritik erwartete weitere Werke über Augustinus aus der Feder des gefeierten Philosophen. Bereits 1905 ließ Hertling seine „Augustinus-Zitate bei Thomas von Aquin" und fast gleichzeitig die Übersetzung der zehn ersten Bücher der „Bekenntnisse" erscheinen. Auch diese Arbeiten wurden, zumal in der theologischen Welt, dankbar begrüßt, und die Übersetzung der Bekenntnisse erlebte in kurzer Zeit Auflage um Auflage.

Die „Bekenntnisse des heiligen Augustinus" gehören zum dauernden Bestand der theologischen Literatur aller Konfessionen; man kann sie geradezu ein Stück Weltliteratur nennen. Das Ringen eines gewaltigen, aber verirrten Geistes um Befreiung von Wahn und Leidenschaft und Erlangung von Ruhe und Seelenfrieden findet in diesem Werke eine Darstellung, die vorbildlich bleibt. Das Werk lag schon längst in manchen Übersetzungen vor, aber der Wert des Buches kann immer aufs neue die Konkurrenz einer neuen Übersetzung ertragen. Die Hertlingsche Arbeit zeichnet sich durch Glätte der Sprache und Genauigkeit des Ausdruckes vorteilhaft aus. Interessant war für den Referenten die Vergleichung der Arbeit von Hertling mit einer 1853 bei Manz in Regensburg erschienenen Übersetzung. Auf die drei letzten Bücher der Bekenntnisse, die Hertling als nicht zum Zusammenhang gehörig ausscheidet, kann man an dieser Stelle verzichten; wünschenswert aber für spätere Ausgaben bliebe die auch in sonstigen Ausgaben beigegebene Inhaltsangabe, die am Kopfe der einzelnen Kapitel und möglichst auch am Schlusse des ganzen in kurzen Sätzchen den Inhalt der Kapitel angibt. Die Theologen werden dem Verfasser besonders noch für die genaue Angabe der zahlreich verwerteten Bibelstellen dankbar sein. Die vornehme Ausstattung, die der Verlag dem Buche gegeben, entspricht durchaus dessen inhaltlichem und wissenschaftlichen Werte.

Eschweiler. Wilhelm Capitaine.

Amelangs Taschenbibliothek für Bücherliebhaber. 1. Goethe, Hermann und Dorothea. Eingeleitet von Otto Harnack. geb. 1 M. Leipzig 1910. 2. Heine, Buch der Lieder. Ohne Einführung. Leipzig 1911. geb. 1 M. 3. Shakespeare, Romeo und Julia. Übersetzt von A. W. v. Schlegel. Überarbeitet und mit einer Einleitung versehen von Max J. Wolff. Leipzig 1911. geb. 1 M.

Die Eigenart dieser neuen Veröffentlichungen des rührigen Amelangschen Verlages besteht zunächst in ihrer äußeren Gestaltung. Das zierliche und handliche Format, der Einband in blauer und in roter Farbe und einem geschmackvollen Muster des 18. Jahrhunderts entsprechend, das federleichte und trotzdem kräftige Dickdruckpapier, das ein allergeringstes Gewicht ermöglicht, bei Nr. 1 und 3 von etwa 60 g, bei den 208 Seiten von Nr. 2 von etwa 150 g, die schönen Lettern mit neuer, ansprechender Satzeinrichtung: das alles befriedigt auch einen verwöhnten Geschmack und rechtfertigt auch hier das Bild von der silbernen Schale,

in der goldene Früchte geboten werden. Ohne ein begleitendes Wort literarhistorischer Würdigung wirken die lyrischen Schöpfungen der Muse Heinrichs Heine durch sich selbst. Bei Goethes „Hermann und Dorothea" hat Otto Harnack ein paar Blätter zum Verständnis der Dichtung geschrieben, die er in feinsinniger Absicht am Schluß hinzufügt, während Max J. Wolff seine Einführung in der gewöhnlichen Weise Shakespeares „Romeo und Julia" voransetzt. Harnack behandelt Goethes Epos in der üblichen Weise als die Frucht der in Italien gewonnenen Einsichten in das Wesen und die Grundsätze der Kunst, verteidigt die Dichtung gegen moderne Angriffe auf die Form, die keinen Mangel in nationaler Hinsicht bedeute, und weist die Erfahrungen Goethes nach, die die besondere Färbung von Ort und Zeit, von Handlung und Personen bedingt haben. Dabei werden die Verdienste Kullners um die Entdeckung der Beziehungen, die Pösneck in Thüringen zu „Hermann und Dorothea" hat, gebührend anerkannt und gewürdigt. Wolff gibt in seiner Einführung genau Rechenschaft über Entstehung und Quellen von Shakespeares typischer Liebestragödie, die sein dramatisches Erstlingswerk darstellt, und weist *„ex ungue leonem"* nach, geht freilich in der Behauptung der vollen Tragik und der Verteidigung der Rolle, die der Zufall spielt, doch zu weit. Zu Grunde liegt seiner Übersetzung die Schlegelsche, deren Härten und doch eben auch nicht seltene Fehler abgestellt worden; mit Vorteil ist für die Gestaltung des Textes die Revision von H. Conrad, die Übersetzung von Bodenstedt und Vischers Arbeit in seinen Shakespeare-Vorträgen benutzt worden. — Auch auf solche Liebhaberausgaben soll man die Schüler hinweisen, die beim gegenseitigen Beschenken nicht selten Fehlgriffe begehen und so auf die anmutigste Weise lernen können, wie auch mit geringen Mitteln sich der dauernde Besitz eines gehaltvollen Inhalts in geschmackvoller Form erwerben läßt: das ist auch ein Stückchen Erziehung zur Kunst, das keine besondere Unterrichtsstunde kostet, deren unsere höhere Schuljugend wirklich genug hat.

Spandau. P. Lorentz.

Deutsche Bücherei 114/5. Hermann Nitzschke, Aus der Hundetürkei. 168 S. 1 M. Verlag deutsche Bücherei Otto Koobs 1910. Berlin W. 57.

Statt einer Leibeskur in einer Sommerfrische macht Herr Balduin Wohlfahrt aus Buxtehude eine Seelenkur in der „Hundetürkei" durch, einer Gegend abseits von allem Verkehr mit sehr bescheidenen landschaftlichen Reizen. Es schwebt dem Verfasser die Verherrlichung eines Völkchens voll Selbstgenügsamkeit und Bescheidenheit vor, das keine Reize moderner Kultur braucht. Ein solcher Schlag sind die Bewohner der „Hundetürkei". Aber Nitzschke kommt nicht recht über das Reden hinaus, sein Humor ist gezwungen, seine Gestaltungskraft gering, die Tendenz blickt aufdringlich durch. —

Das Büchlein gehört zu der „Deutschen Bücherei", deren wertvolle Eigenart ich schon früher in der „Monatschrift" gewürdigt habe. Sie präsentiert sich diesmal — in einem neuen Verlage — äußerlich erheblich eleganter, auf besserem Papier mit klarerem Druck. Dafür scheint die Sammlung allerdings auch viel (um das Doppelte?) teurer geworden zu sein: merkwürdigerweise fehlt in dem angehängten Verzeichnis die Angabe der Preise!

Linden b. Hannover. Waldemar Haynel.

Meßlény, Richard, Tell-Probleme. Berlin-Zehlendorf 1910. B. Behrs Verlag. 115 S. 8°. 2,50 M.

Der Verfasser behandelt zunächst die Entstehung der Tellsage. Er meint, die Wandersage von dem Meisterschützen habe gerade in der Schweiz feste Wurzeln geschlagen, weil hier die Schützenkunst von jeher eine „Nationalgeschicklichkeit" gewesen sei. Der Sage von dem Frevel der Vögte, die für Tells Tat die Voraussetzung bildet, glaubt er mit „der modernen Geschichtswissenschaft' jede geschichtliche Grundlage absprechen zu müssen — als ob nicht Forscher wie Oechsli einen geschichtlichen Kern annähmen! Die Hypothese, daß „die Missetaten auf biblische Muster zurückgehen", gilt ihm als ein „tatsächlicher, unzweifelhafter Nachweis". Da nun aber doch „die Volksepik ihre Erzählung niemals ganz aus der Luft greift", so sucht er nach einem Anlaß, der zu solchen Vorstellungen führte, und findet ihn in der Machtvollkommenheit, die der feudale Staat seinen Vertretern gab. „Denken wir an einen preußischen Amtsrichter, der als Berliner Assessor (umgekehrt!) plötzlich nach einem kleinen, halb deutschen, halb französischen Landstädtchen ins Elsaß befördert wird: ist er nicht mehr als ein Durchschnittsbeamter, so sind Konflikte fast unausbleiblich, wie sich jeder Zeitungsleser davon überzeugen mag. Solcher Vorbedingungen zum Konflikt mangelte es im Mittelalter bei dem Volke noch weniger als bei der Verwaltung." Etwas weniger harmlos werden wir uns den Hergang doch wohl zu denken haben!

Ausführlich schildert Meßlény dann die Ausgestaltung der Sage bis auf Tschudi. Vischers Untersuchungen bilden seine Grundlage; er greift aber nur die Hauptpunkte der Entwicklung heraus und sucht sie schärfer zu charakterisieren. Daran reiht sich eine Besprechung der Darstellung der Sage in J. Müllers Geschichte und in Schillers Dramen, sowie der Auffassung Gottfried Kellers und eine Würdigung des Bildes von Hodler, in den Meßlény „den größten linearen Denker der Menschheit seit Michelangelo" sieht. Da gerade der Abschnitt über Schillers Tell reich an Mißverständnissen ist, so gehe ich auf ihn hier noch kurz ein.

Es ist müßig, zu fragen, „ob das Drama die poetische Wiedergabe der spezifisch schweizerischen Staatsbildung sei"; wie hätte Schiller darauf kommen sollen? Aber Meßlény bestreitet auch, daß Schiller an „eine poetische Symbolisierung staatlichen Lebens" gedacht habe, ihm ist er „so gut ein Zoon apolitikon wie seine größten Zeitgenossen". Das ist durchaus falsch. Mag Schiller auch zuzeiten sich müde vom politischen Leben abgewandt haben: wie er schon in seiner Jungfrau dazu sich stellte, hat u. a. Kühnemann warm und schön gezeigt, und den politischen Gehalt des Tell, besonders der Rütliszene, habe ich in meinen „Studien zu Schillers Dramen" Bd. I W. Tell 72—75, 94—99 eingehend entwickelt.

Genauer geht Meßlény auf die Verknüpfung der Tellhandlung mit der Erhebung der Eidgenossen ein. Freilich die Hauptfrage, wie Schiller das Verhältnis zwischen dem Willen und Streben des Volkes und der tatkräftigen Einzelpersönlichkeit behandelt, streift er kaum. Neben den Verzahnungen, auf die von jeher hingewiesen ist, zieht er noch einzelne Stellen heran, die er zum Teil recht unklar und gewaltsam ausdeutet. In den Worten Geßlers (2082):

> Ich kenn euch alle — ich durchschau euch ganz —
> Den nehm' ich jetzt heraus aus eurer Mitte,
> Doch alle seid ihr teilhaft seiner Schuld,

soll Tell „als der autochthone (??) individuelle Vertreter des ganzen Volkes klar bezeichnet sein im Gegensatz zu Stauffacher, der ein sozialer, gewählter Vertreter ist". Wo steht davon eine Silbe? — Am „innigsten" aber soll „die Verknüpfung im entscheidenden Moment an Attinghausens Sterbebett werden". „Entscheidend" sind ihm die Verse:

Ja, dann bedarf es unserer nicht mehr;
Getröstet können wir zu Grabe steigen:
Es lebt nach uns — durch andere Kräfte will
Das Herrliche der Menschheit sich erhalten.
(Er legt seine Hand auf das Haupt des Kindes.)
Aus diesem Haupte, wo der Apfel lag,
Wird auch die neue bessere Freiheit grünen;
Das Alte stürzt, es ändert sich die Zeit,
Und neues Leben blüht aus den Ruinen.

„Nicht allein wird dadurch die neue Freiheit entschieden an den Apfelschuß (?!) angeknüpft und so Tells Zusammenhang mit der Neubegründung des Staates feierlich und unanzweifelbar proklamiert (!), es wird auch ein neuer poetischer (politischer?) Sinn dem Heldenschützen beigelegt. In ihm erblickt Attinghausen im Gegensatz zum Adel den Vertreter des neuen Demos." Meßlény legt hier gewaltsam der Stelle einen Sinn unter, der durch den Zusammenhang der Szene völlig ausgeschlossen ist; er kümmert sich gar nicht darum, wodurch die Worte 2420—2424 hervorgerufen sind. Eben hat Attinghausen durch die drei Führer von dem Bunde des Volkes gehört. Wohl erfüllt ihn anfangs dies selbständige Handeln der Landleute „ohne Hilf der Edeln" „mit großem Erstaunen", aber rasch gefaßt erkennt er das Bedeutungsvolle dieser politischen Entwicklung an. Darauf und nicht auf Tells Apfelschuß beziehen sich die von Meßlény zitierten Verse, wie der von ihm übersehene, durch einen Gedankenstrich getrennte Vordersatz aufs schärfste sich dem Leser einprägt. Weniger klar ist die Bedeutung von 2444; jedenfalls aber bezeichnet er nicht den Heldenschützen als Vertreter des neuen Demos, sondern seinen Sohn. In dem Knaben, den noch der letzte, furchtbarste Frevel der Gewalt gestreift hat, erblickt Attinghausen den Vertreter einer neuen, freien und glücklichen Generation.

Weimar. Gustav Kettner.

Herzog, Wilhelm, Heinrich von Kleist. Sein Leben und sein Werk. München 1911. C. H. Beck. VI u. 694 S. gr. 8°. 7,50 M.

Meyer-Benfey, Kleists Leben und Werke, dem deutschen Volke dargestellt. Göttingen 1911. O. Hapke. XV u. 392 S. gr. 8°. 4,80 M.

Wir besitzen leider kein befriedigendes Bildnis von Kleists Gesichtszügen. So gibt es auch bisher keine vollgenügende Biographie im großen Stile. Das Jahr 1911 hat die Zahl der Kleist-Biographien um zwei bedeutsame, unabhängig voneinander entstandene Arbeiten vermehrt. Sie sind von leidenschaftlichen Verehrern Kleists geschrieben. Beide, von den Verlegern aufs würdigste ausgestattet, feiern in Kleist den größten deutschen Dramatiker und wenden sich an das

deutsche Volk. Beide geben das Philologische ausdrücklich preis. Aber so sehr sich jeder von ihnen in Kleist eingefühlt zu haben glaubt — eine objektive Biographie, geschweige denn die Biographie Kleists haben sie uns nicht gegeben.

Herzog sagt, Kleist suche „die reine architektonische Form der griechischen Tragiker mit der individuellen realistischen Charakteristik Shakespeares, die von Goethe und Schiller ganz vernachlässigt worden war", zu vereinigen, und beklagt „die zum Unheil der deutschen Nationalliteratur von Goethe und Schiller betriebenen Nachahmungen" der Antike; ebenso Meyer, der dieselbe ablehnende Haltung gegen den deutschen Klassizismus offenbart. — Kleist, der „es wagte, das ganz und gar Individuelle, ja das Extreme und Perverse zu schildern", wird von Herzog einmal an den Anfang einer Entwicklungslinie Kleist — Hebbel — Ibsen gestellt (ähnlich Meyer-Benfey S. 64), ein andermal heißt es: „Rousseau — Kleist — Nietzsche, drei Punkte einer Linie." Meyer-Benfey S. 288: „Er verkündet als Vorgänger Nietzsches, das Genie hat seine eigne Ethik." Vollends bei Herzog S. 144 ist Kleist „der erste Ahn jener verzweiflungsvollen nihilistischen Künstler . . . Dostojewski". Aber Kleist, dessen reifstes Werk, der Prinz von Homburg, der Majestät des Staates huldigt, und Nietzsche, der den Staat als Fessel des Herrenmenschen haßt und sagt: „Dort wo der Staat aufhört, beginnt erst der Mensch, der nicht überflüssig ist", können meines Erachtens nicht ohne größte Gewaltsamkeit als Punkte einer Linie angesprochen werden!

Gleich die Einleitung von Herzogs Buch, das nach dem Prospekt Kleists Bild doch dem Herzen unseres Volkes nahebringen möchte, stimmt irreführend alles auf einen Unglückston: „Als ob es die Aufgabe des Dichters wäre, das Normale, das Gewöhnliche, das Durchschnittliche, das Gesunde darzustellen . . . Worin besteht vor allem das Tragische, wenn nicht im Kranken — im Unheilbaren?" Herzog wurzelt also auf Nietzsches Boden. Und nicht viel anders Meyer-Benfey in dem zum Teil recht anfechtbaren Abschnitt „Genie und Krankheit". Braucht es, um von Iffland, Kotzebue und Konsorten abzurücken, solcher Übertreibungen, denen zufolge doch ein großer Teil der Klassiker aller Zeiten eine Wertschmälerung erfahren müßte, weil sie nicht aufs Klinische gerichtet sind? Vielleicht sind aber krankhafte Naturen unter den Lesern glücklicher veranlagt als der Berichterstatter und freuen sich solcher Kunst- und Weltanschauung?! — So stehen diese Biographien absprechend auf einem äußersten Flügel. Herzogs Werk ist das Buch vom „Martyrium des Genies" und gleichzeitig eines unbedingten Kultus des Genies. Wieder und wieder wird von dem „Banne des Genius" gesprochen, dem Kleist verfallen sei (Meyer-Benfey S. 45), von dem Schicksal, das über ihm, „der unter einem Unstern geboren", walte. Man erhebt Anklage gegen die „Grausamkeit des Geschicks, das mit ihm gespielt" (Meyer-Benfey Vorrede S. X), und das unerbittliche Schicksal, das ihm immer wieder den Weg versperrte. Haben solche vieldeutigen Begriffe Platz in Biographien für das deutsche Volk? Und ist es wirklich nötig, das dunkle Schicksal zu bemühen? Wenn der leitende Gedanke jeder Kleistbiographie meines Erachtens das unumwundene Zugeständnis eines schmerzlichen Mißverhältnisses zwischen dem Genie des Dichters und der Zerfahrenheit seines Lebens sein muß, so erfüllen diese Biographien eine solche Aufgabe noch nicht. In diesem richtigen Sinne hatte schon einst der Dichter

Eichendorff Kleists Leben im Umriß gezeichnet. Die neuzeitlichen Biographen aber, Hebbels Wort, an unerhörtem „Unglück" sei keiner Kleist zu vergleichen, weit übertrumpfend, entäußern Kleist der eigenen Verantwortung.

Wenn man, wie Herzog die rücksichtslose Einseitigkeit, die keine Kompromisse kenne und die nicht gelernt habe, das äußere Leben nach bestimmten Gesichtspunkten zu gestalten und das Gleichgewicht zu bewahren, bei Kleist zugesteht, warum dann dieses tatsächliche Verhältnis gleich bis zur Behauptung der für das Genie bestehenden Unmöglichkeit, sich hier in dieser Welt zurechtzufinden, steigern (S. 637)? Herzog, Kleists Über-Individualismus zugestehend, sagt: „Er gerät in einen Kultus des Ichs, der ihn für die Schranken der Wirklichkeit, die sich ihm überall entgegenstellen, blind macht." Aber Herzog scheut die Folgerung, darin eine Schuld seines Heros zu erblicken. Wenn oftmals das Genie, und so auch Kleist, schwer leidet, so leidet es unseres Bedünkens nicht immer als solches, sondern wegen vieler Nebeneigenschaften, die als Untugenden und Unarten mit dem Genie so gut wie mit jeder anderen menschlichen Individualität verbunden sein können, aber nicht verbunden sein müssen. Und sind denn etwa äußere Verhältnisse wie der frühe Tod seiner Eltern, der unselige autodidaktische Bildungsgang und die daraus hervorgehende entsetzlich überspannte Geistigkeit seiner Studentenzeit, sein offenbarer Mangel an wirtschaftlichem Sinne, die zu meßbaren Quellen des Unsegens für ihn wurden, als untrennbare Eigenschaften seines Genius anzusehen? Endlich ist man in den Biographien Friedrichs des Großen und Goethes davon abgekommen, die Väter als bloße Kontrastgestalten zu mißhandeln: für Kleists Leben erneuert sich immer wieder, und so auch bei Herzog und Meyer-Benfey, der Versuch, die Schuld von dem Dichter abzuwälzen und der Gleichgültigkeit der Welt, näher seiner Familie und Freunde, aufzubürden.

Das Wort: „Alles verstehen, heißt alles verzeihen", darf doch aber nicht bloß dem jungen Kleist, sondern es muß auch seinen Zeitgenossen zugute kommen. Der „schweren Unterlassungssünde der Zeitgenossen" (Meyer-Benfey S. X und S. 236) stehen doch nicht wenig Unterlassungen seinerseits gegenüber, zumal wenn er, wie Herzog und Meyer-Benfey (S. 288) annehmen, Nietzsches Gesinnungsverwandter sein sollte. Da Kleist selbst erst spät seinen Beruf zum Künstler entdeckte, darf man es dann seiner Schwester Ulrike verargen, daß sie es nicht getan habe? Der Reihe von unglücklichen äußeren Umständen in seinem Leben standen unzweifelhaft ebenso viele glückliche Fügungen durch Verbindungen seiner Familie gegenüber und gaben seinem Lebensschiffe wiederholt eine günstige Richtung. Brockes, Pfuel, Rühle waren hilfreiche Freunde. Die Unterstützung seiner immer zu Opfern und zur Vermittlung für ihn bereiten Schwester Ulrike versagte nie. Noch im Herbst 1811 hatte sie bei Frau Marie von Kleist für alle Fälle zugunsten ihres Bruders Geld niedergelegt. — Kleists wiederholtes Umsatteln im Beruf war ein zu kostbarer Luxus. Und hätten die „lieben" Verwandten, gegen deren „philiströs anspruchsvolle Beschränktheit" seine Biographen sich so sehr entrüsten, nicht gewissenlos gehandelt, wenn sie ihm überhaupt nicht zur Annahme eines Amtes geraten hätten, das für Herzog wie für Meyer-Benfey freilich nur als ein „unwürdiges Joch" gilt. Wenn aber Kleist als französischer Gefangener auf dem Transport nach Fort Joux „durch den Kampf mit diesen

Beschwerden gehoben wird" und „gesunder als jemals" ist (Meyer-Benfey S. 182), warum sollte da die Betätigung in einem Amte nicht einen ähnlich heilsamen Einfluß ausgeübt haben? Wer wird gleich, wie Meyer-Benfey tut (S. 218), von einer „Königsberger Winkelexistenz" sprechen! — Es ist wirklich nicht jedermanns Sache, so ahnungslos und waghalsig einem Übermaß von Hoffnungen zu huldigen, wie es Kleist bei Begründung des Phöbus und dann der Abendblätter getan hatte. Weitere Beihilfen hätten sicher die Kräfte der Familie auf die Dauer überstiegen. Und wenn ein Goethe noch nicht das rechte Augenmaß für Kleists dichterische Riesengröße hatte, wie konnten es da die Angehörigen haben? Hier sollten die Biographen auch eines Wortes des sonst von ihnen so gern mit Kleist in Verbindung gesetzten Nietzsche sich erinnern: „Blitz und Donner brauchen Zeit, Taten brauchen Zeit, auch nachdem sie getan sind, um gesehen und gehört zu werden." Darf man spöttisch von der untergeordneten Kritik braver Schwestern reden, die doch wirklich ebenso wenig Zutrauen zu Kleists — des noch dazu „immer Verhüllenden" — rascher, die Wirklichkeit überfliegender Art haben konnten als seine von den Biographen so hart angefaßte Braut („naive Spießbürgerlichkeit", Herzog S. 170; etwas milder Meyer-Benfey S. 45) zu seinen Illusionen über ein in der Ferne zu führendes Bauernleben? Muß man wirklich den gutmütigen General von Köckeritz gleich darum subaltern und armselig schelten, weil er einem so unstäten Mann wie Kleist nicht ohne weiteres zu Diensten war? Bei solcher Betrachtungsweise ist es denn auch kein Wunder, daß Kleist, trotzdem er immer wieder Adam Müllers Angriffe gegen Hardenberg, auf dessen Unterstützung Kleist doch rechnete, in seinen Abendblättern zu seinem Schaden duldete, als der „unglückliche Publizist" (S. 583) hingestellt wird. Und wie die Einleitung Herzogs so klingt auch der Schluß in eine Anerkennung von Kleists befreiender „Selbstrettung" als einer Notwendigkeit aus. Etwas anderes wäre es ja, wenn eine solche Notwendigkeit etwa aus Kleists krankhafter Belastung hergeleitet würde, aber gerade eine solche wollen unsere beiden Biographen nicht Wort haben.

Als ich in Herzogs Vorwort die stolzen Worte las: „Es galt, die durch übernommene Meinungen, Vorurteile und Mißverständnisse erzeugten Dünste zu zerstreuen, mit zweifelhaften Hypothesen und herkömmlichen Ansichten, die einer Prüfung nicht standhielten, aufzuräumen", hoffte ich schon, es würde, nachdem nun über Kleist in unmännlicher Weise genug geklagt worden ist, mit der Weichmütigkeit der Beurteilung seiner Schwächen ein Ende gemacht werden. Wohl nimmt Herzog gelegentlich Anläufe zur Kritik des Kleistschen Wesens: „Alles oder nichts. So zerstörerisch wütete sein geistiger Radikalismus immer in seinem Leben." Und noch deutlicher gesteht er doch an der Stelle, wo er den fundamentalen Unterschied Goethes und Kleists darlegt: „Der Dichter des Werther, des Tasso und des W. Meister hatte wie nur einer all diese gefährlichen Tendenzen in sich gehabt, aber zugleich mit ihnen den Willen und die Kraft, sie umzubiegen .. Kleist hat diese Abgeklärtheit (Goethes) nie erreicht." — Der durchgehende Zug beider Biographien ist aber doch die einseitige Ansicht von dem „wehvollen Schauen und Schaffen des Dichters, das gleich dem Gebären nur unter unsäglichen Schmerzen sich vollzieht", von der Unversöhnlichkeit und dem „tragischen Verhältnis des Künstlers zum Leben" (S. 111). Doch nicht des Künstlers, sondern

nur manches Künstlers! Und es entschlüpft ja Herzog gelegentlich das Wort: „Im Gegensatz zu vielen anderen Dichtern hat die Art seines Schaffens nichts Regelmäßiges." Es wäre ja geradezu niederschmetternd, wenn man den düstern Wahn hegte, das Genie müßte zugrunde gehen. Es gehen doch aber nur diejenigen Genies unter, denen die tragische „Unfähigkeit zum Kompromiß", der Trieb zum Unmöglichen innewohnt, die auch Herzog hervorhebt, ohne sie aber als Schwäche zu kennzeichnen. Er sagt: „Man könnte einwenden: sein Leben sei unglücklich, zerrissen, voller Niederlagen gewesen, während seine Kunst eine Reihe helleuchtender Siege darstelle. Diese Feststellung ist so richtig wie oberflächlich." Wieso das? Solange es nicht verpönt ist, einem Menschen aus der Harmonie seines Daseins ein Verdienst zu machen, muß man auch das Fehlen dieser Ausgeglichenheit beim rechten Namen nennen. Eine solche unbestechliche Abmessung der Licht- und Schattenseiten, die ohne alle Lieblosigkeit zu geschehen hätte, und eine zusammenfassende Charakteristik Kleists, in der alles einzelne gipfeln müßte, versuchen beide Lebensbeschreibungen nicht, ebensowenig wie die Entwicklung seines (bei Herzog nur an zerstreuten Stellen 48, 64, 79, 142, 199, 268, 556 angedeuteten) Wachstums vom Rationalismus durch das Ästhetentum aufwärts zur höchsten Reife einer zugleich künstlerisch vollkommenen und vaterländischen Dichtung. Viele einzelne Beiträge von seiten des Reinmenschlichen sind in Kleists Selbstbeurteilung vorhanden, und, wenn man auch Goethe als einseitig ablehnen muß, so sind die scharfen Schlaglichter, die durch Äußerungen Brentanos, Achims, Dahlmanns, Adam Müllers u. a. auf Kleist geworfen werden, nicht so unbrauchbar, wie Herzog meint. Oder sollte etwa der Genius überhaupt außer Wettbewerb und über jeder sittlichen Bewertung erhaben sein? Dann dürfte vor allem Herzog selbst nicht wiederholt von Kleists „Bosheiten" sprechen, nicht von „häßlicher Beleidigung" — er mußte (?) sie herausschleudern, sagt Herzog — nicht „von giftiger Ironie" und nicht seine Handlungsweise einmal „unfair und zugleich unklug" nennen.

Meyer-Benfey sagt S. 90: „Das Genie ist anormal, das gehört zu seinem Wesen; es ist anders als die vielen, als alle, denn es ist ein Wesen eigener Art, das sein Gesetz in sich trägt usw." Seine „Aufgabe aber hat sich das Genie nicht selbst gewählt, weil sie ihm etwa vorteilhaft oder angenehm oder ehrenvoll erschien". Wie sehr hier Wahrheit und Übertreibung sich mischen, und wie sehr die Ausschaltung des Ehrgeizes bei Kleist der Berichtigung bedarf, beweisen (trotz Meyer-Benfey S. 94) die bekannten Worte Kleists: „Der Himmel versagt mir den Ruhm, das größte der Güter der Erde; ich werfe ihm wie ein eigensinniges Kind, alle übrigen hin." — Nachdrücklich und richtig hebt Meyer-Benfey wenigstens die Grenzscheide der beiden Hauptabschnitte von Kleists Dichtung, den Übergang von der individualistisch-ästhetischen zur politischen Dichtung hervor. Nur will es uns scheinen, als sollte diese Wandlung noch stärker als Fortschritt betont sein. Aber die Liebe der Verfasser und die panegyrische Verherrlichung in beiden Werken gilt eben mehr dem Genie Kleist als dem Dichter-Patrioten.

Ja, Herzog möchte dem Dichter ein besonderes Verdienst daraus machen, daß er von Tendenz frei sei oder, wie es auch heißt, „rein" künstlerische Absichten habe. Freilich entscheidet ja nun darüber, ob ein Werk Kunstwert hat, der Grad

der ästhetischen Vollendung. Aber man sollte aus eines Dichters Absichtslosigkeit weder ein Verdienst herleiten noch das Gegenteil, zumal diese Frage oft zu einem bloßen Streit um Worte führen wird. Ist Goethes Faust, ist Kleists Kohlhaas tendenzfrei oder nicht? Wo wäre die Grenze? Ein großer Dichter wie Kleist, der gleichzeitig Herz und Kraft hat, um durch seine Dichtungen ein bewußter politischer Führer seines Volkes in schwerer Zeit zu sein, tut damit seiner Hünengröße wahrlich keinen Abbruch. Die Unzahl von aufdringlichen Dichterlingen, denen das künstlerische Vermögen fehlt und die nur eine gutgemeinte Tendenz haben, darf nicht dazu verleiten, in der Tendenzfreiheit einen Vorzug zu sehen. Wenn alles, was als hohe Güter gilt, ein würdiger Gegenstand der Poesie ist, also — außer allgemeinmenschlichen Gütern wie Liebe, Freundschaft, Heimat, Treue gegen andere und sich selbst — doch wohl auch der Staat, warum sollte dem Dichter unduldsamerweise verwehrt sein, eine politische Absicht zu haben, wenn er nur gleichzeitig künstlerisch und politisch zu erheben vermag? So gut der Dichter, wenn er ein Kosmopolit ist, für Weltbürgertum eintreten mag, wird er als Deutscher deutsche Sprache, deutsche Frauen, kurz die Sache seines deutschen Vaterlandes nach Herzenslust feiern dürfen. Gerade die Liebe und Parteinahme für sein besonderes Vaterland läßt den Dichter die Kraft finden, die allgemeine Idee der Vaterlandsliebe unwiderstehlich für alle, auch Angehörige eines anderen Volkes, zu gestalten. — Man verzeihe diese Abschweifung. Aber braucht Kleist wirklich die Entschuldigung, daß seine Werke „mit einer einzigen Ausnahme keine Tendenzen ... propagieren?" „Nur der Dichter der Hermannsschlacht und einiger (!) patriotischer Lieder wollte unmittelbar agitatorisch wirken." Das sind nach meiner Zählung aber schon mindestens zwei Ausnahmen, und wenn Kleist auch mit politischen Satiren und dann mit dem Prinzen von Homburg (mit diesem freilich nicht „unmittelbar agitatorisch") wirken wollte, so haben wir doch, da der Dichter dies Werk selbst ein „vaterländisches mit mancherlei Beziehungen" nennt, schon vier Ausnahmen, und was für Ausnahmen! Und da braucht Herzog S. 86 sogar die Übertreibung, Kleists Werke hätten „nie irgendeine moralisierende oder lehrhafte Tendenz".

Aber Herzog selbst steht in einem späteren Kapitel, soll man sagen leider oder zum Glück, im Widerspruch zu seinen eigenen früheren Ausführungen, gegen die ich mich hier wenden mußte, und findet kräftige Worte (S. 294) gegen die Romantiker, „die — von Goethes Objektivität verführt — nur im Ästhetischen zu leben trachteten" und alle „im Literarischen stecken blieben!" In der Tat, welche Schmach würde auf der deutschen Dichtung jener Zeiten ruhen, wenn nach Art des üblen, ja unerhörten Goethe-Epigramms „Zur Nation euch zu bilden, ihr hofft es, Deutsche, vergebens usw." auch alle anderen Dichter quietistische Weltbürger und „reine" Literaten geblieben wären. Es ist nicht richtig, daß Kleist nur mit jener angeblich „einzigen Ausnahme" bewußt vaterländische Werbearbeit geleistet habe, und es geht viel zu weit, wenn Herzog (S. 363) sagt: „Nichts lag dem Künstler in Kleist Zeit seines Lebens ferner als ein solches *fabula docet.*" Hat derselbe Verfasser das 9. und das 15. Kapitel des Herzogschen Buches geschrieben?

Dies 15. Kapitel enthält vieles Treffliche, nur wird der Zusammenbruch

von 1806 viel zu einseitig — wie übrigens auch bei Meyer-Benfey S. 340, 343, 355 — auf die Schuld des offiziellen Preußens, des „völlig korrumpierten" (?) Heeres (S. 29) und der niederen Volksschichten zurückgeführt, ohne daß auch die gebildeten Stände ihren Anteil bekommen, mit ihrer auch die Offiziere ansteckenden seichten Humanität und dem „Überreiz des Verstandes", den gerade Kleist so sicher im Katechismus der Deutschen trifft („sie reflektierten, wo sie empfinden oder handeln sollten"). Es kommt, seit wir den richtigen Abstand eines Jahrhunderts gewonnen haben, das Urteil doch immer mehr hinaus auf Schenkendorfs „So Fürst als Bürger, so der Adel, hier ist nicht einer ohne Tadel". Was Herzog mit dem „jämmerlichen Muckertum des Preußens von 1806/07" (S. 12) meint, ist mir ebenso unverständlich wie das Wort, „der Patriotismus Kleists, heut schon antiquiert, mag uns zeitlich bedingt erscheinen" (S. 500). In einer Sintflut wie der damaligen, hat auch Kleists Haß meines Erachtens nichts „Vorsintflutliches" (S. 500). Das wird man vielleicht noch mehr Wort haben, wenn wir wieder einmal einen heiligen Krieg führen. Und weshalb in einem wissenschaftlichen Werke solche Anzüglichkeiten wie „er, der — wie es so schön preußisch heißt — die Untertanen . . . vorbereiten sollte" (S. 571), oder der Ausfall gegen die „engbrüstigen und beschränkten Freiheitshelden, deren subalterne Vaterlandsliebe sich ausgezeichnet mit preußischer Dressur und geistiger Knebelung vertrug?" Weshalb solche Schroffheiten wie: „die Linie von Fichte endete leider bei Theodor Körner und dem Turnvater Jahn" (S. 297), und spöttisch (S. 536) „vom Format Theodor Körners"? Man bedenke doch, daß bis auf diesen Tag die Undeutschtümelei viel mehr Schaden getan hat als die Deutschtümelei. Vor Körners Lichtgestalt sollte der Hohn haltmachen, sie wird wohl auch die nicht geringe Zahl derer überleben, die seit Hebbels Vorgang jetzt ihr Mütchen an ihm kühlen. Und in der bei Herzog von der Königin Luise gebrauchten Wendung: „ihre unbedeutende, liebenswürdige Menschlichkeit" sollte das Wort unbedeutend doch besser nicht gesagt sein. Es klingt unritterlich.

Herzog und Meyer-Benfey nennen den Prinzen von Homburg mit Recht Kleists reifstes und vollkommenstes Werk, ja den Gipfelpunkt des deutschen Dramas. Aber woraus leitet Herzog seine Anerkennung her? Schon gleich anfangs des Buches hat sich der Leser zu den folgenden über Kleist und seine Helden aufgestellten, in dieser Allgemeinheit weit über das Ziel hinausschießenden Sätzen, ein Fragezeichen gemacht: „Kleist war nie ein großer Intellekt, . . . sein ganzes Denken ist auf das Gefühl gestellt. All (?) sein Dichten ist Naturtrieb . . . seine Helden sind triebhafte Naturen." Das lautet ja ungemein bestimmt, aber — Herzog sagt selbst anderswo (S. 210) so ziemlich das Gegenteil: In Kleist „paart sich mit der Intuition ein strenges Bewußtsein, ein kalter, scharfer Verstand". Richtig! Die obigen Worte passen keinesfalls auf die reifsten Werke Kleists. Schon für Hermann reichen sie nicht mehr zu, bei dem einen der beiden Helden des Homburgdramas aber, dem Großen Kurfürsten, versagen sie vollkommen; denn bei ihm kann von „Manie" (S. 434) keine Rede sein. Freilich, Herzog sagt, in diesem Drama werde weder das Gesetz, noch die Leidenschaft des Ichs verherrlicht, noch die Versöhnung beider. Kleists Werk habe „keine solche Tendenz. Er sagt weder ja noch nein . . . die Gewalten, die den Prozeß bestimmen, können weder zu einem Schuldig noch zu

einem Freispruch kommen. Es gibt kein absolutes Recht. Aber auch kein absolutes Ich. Sowohl der Kurfürst, wie der Prinz haben recht." Der Dichter plädiere nach dem Worte eines geistreichen Kritikers für die „aus der Undurchdringlichkeit der Kausalität entstehende Unverantwortlichkeit des einzelnen Menschen". — Aber selbst die Berechtigung des Satzes, es gibt kein absolutes Recht, zugestanden, so wäre doch Homburgs Tun das unglücklichste Beispiel, um diesen Gedanken zu veranschaulichen. Denn seine Handlungsweise ist derart, daß der Herrscher mindestens relativ recht, der Prinz aber unrecht hat. Und — der Anfang von Herzogs eigener Erläuterung des Dramas verurteilt ja auch den Prinzen nach jeder Richtung und gibt seine Fehler unumwunden zu! Fast traut man seinen Augen nicht, aber trotz jenes Wortes von der „Unverantwortlichkeit" wird des Prinzen Tun ganz richtig von Herzog charakterisiert: Kleist „enthebt seinen Helden nicht der Verantwortung", der Prinz sei ein „egoistischer Stürmer", „übermütiger Draufgänger", „übereilt und leichtfertig", „dessen Willkür einen zufälligen Sieg gebar", von „ruchlosem Optimismus", bis er sich der Pflicht unterwerfe, „geheilt" werde. Wo bleibt da jene „undurchdringliche" Kausalität? Und sollten bei so klarer Sachlage die Gewalten, die den Prozeß bestimmen, nicht zu einem „Schuldig" kommen?

Es ist mir völlig unbegreiflich, wie Herzog — der selbst sagt, der Kurfürst verkörpere die sittliche Idee (S. 544), das Ganze die Notwendigkeit des Gesetzes (S. 528) — das Homburgdrama ein Lied vom „Siege der Leidenschaft" („Berechtigung der Leidenschaft" S. 610) nennen kann, da der Prinz nur einen und zwar zufälligen Sieg erringt, die vom Kurfürsten eingeleitete Vernichtung der Schweden aber vereitelt und dadurch den schnellen Ausgang des Feldzuges und den Frieden verzögert hatte, einen Sieg, der die schwerste moralische Niederlage für Homburg in sich schloß! — Und der Dichter ergreife, so sollen wir mit Herzog glauben, „zwischen den Forderungen des Gesetzes und des Ichs nirgends Partei?" Dann wäre wohl auch die Hermannsschlacht ohne solche geheime Parteinahme des Dichters? Und wenn niemand dem Dichter dieses früheren Dramas den Anteil seines heißen Herzens an der Sache wird rauben dürfen, so bedeutet also etwa der Prinz von Homburg einen Rückfall in Kleists individualistisch-ästhetische Periode? Woher nimmt Herzog das Recht zu der Behauptung (S. 533): „Als Kleist dieses Werk zu schreiben begann, dachte er an keine patriotische Verherrlichung"??, während doch die erste Szene des Homburgdramas unverkennbar die Ausgestaltung der geharnischten Worte ist, die Kleist 1809 schrieb: „Gilt es (etwa in diesem Kriege) den Ruhm eines jungen und unternehmenden Fürsten, der, in dem Duft einer lieblichen Sommernacht, von Lorbeern geträumt hat?" Und der Dichter sollte wirklich, wie Herzog meint (S. 588), im Dunklen gelassen haben, wann der Kurfürst sich eines andern besinne und weshalb er den Prinzen begnadige. Nein! Das „wann" läßt Kleist nicht im Unklaren, vgl. V. 1480 „Prittwitz! Das Todesurteil bring mir her . . ." Es brauchten also gar keine Gewichte mehr in die Wagschale der kurfürstlichen Entscheidung zu fallen, am wenigsten so plumpe wie die von Hohenzollern geworfenen. Und vollends nicht das „weshalb"; denn der Kurfürst begnadigt den Neffen, sobald dieser sich mit des Oheims Hilfe selbst überwunden hat. Nennt man solchen Akt der Begnadigung aber, wie Herzog

(S. 608) sagt: die Leidenschaft „krönen"? — Wenn wirklich auch der Kurfürst eine „Wandlung" erlebte (Herzog S. 533, 536, 553), wenn er nachgäbe gegenüber einem Haltlosen, der aus Ruhmsucht losgebrochen war, und nachgäbe, bloß weil seine von blinder Liebe erfüllten falschen Freunde ihn als Helden der freien Entschließung, der er garnicht ist, preisen, — wenn der Kurfürst nicht Partei ergriffe (S. 591), dann könnte man versucht sein, auch heut wieder — wie viele Beurteiler und nicht nur in Preußen vor 90 Jahren — zu rufen: Fort mit diesem Drama von der deutschen Bühne!

So zersetzend wirkt die Überspannung des Gedankens der Tendenzlosigkeit. — Auch die „gefühllose Objektivität" des Herrschers, mit der ihn Herzog belasten möchte, fällt platt zu Boden, wenn man V. 1111, V. 1441 u. a. beachtet. — Man sollte nun meinen, wenigstens über die Ursache der Heilung Homburgs könne ein Zweifel nicht bestehen. Herzog aber bietet dem Leser drei Lesarten S. 547: „Der Schmerz stählt und erhebt ihn" (nein, er stimmt ihn höchstens weich), zweitens S. 548: „An sich selbst hat er sich erhoben." Nein! und erst S. 549 liest man anders und endlich richtig: „Des Kurfürsten Weisheit hat des Prinzen Geist erweckt, geläutert und geheilt."

Etwas mehr als Herzog wird Meyer-Benfeys Deutung dem Homburgdrama und namentlich dem Charakter des Kurfürsten gerecht, aber auch hier geht die nebelhafte Vorstellung von einem „höheren Gesetz" der Gnade um, wieder infolge mangelnder Berücksichtigung der wahren Schuld des Prinzen, der ja gar nicht aus sachlichen Gründen einer besseren militärischen Überzeugung gefolgt war, sondern in selbstsüchtigem Ehrgeiz dem Befehle zuwidergehandelt hatte. Für die ausführliche Begründung dieser vom Berichterstatter seit 1892 wiederholt vertretenen Auffassung verweist er, da der Raum hier gemessen ist und er sich nicht selbst ausschreiben möchte, auf seine Arbeit „Die Grundgedanken in Kleists Prinz F. v. Homburg" (Progr. Königstädtisches Gymnasium Berlin 1893), „über die ja doch niemand bisher hinausgekommen ist", wie G. Minde-Pouet (D. Lit. Ztg., 1903) urteilt. Da Band II von Meyer-Benfeys „Das Drama Kleists" noch aussteht, ist diesem Gelegenheit gegeben, dem dort schon 1893 über die Grundgedanken dieser Dichtung Ausgesprochenen beizutreten oder es zu widerlegen.

Gleich mir werden übrigens viele Leser angenehm überrascht sein, daß Meyer-Benfey seine frühere Behauptung einer „durchgehenden Entwicklungslinie" der Dramen Kleists jetzt aufgegeben hat. Er hatte sich damit im ersten 1911 erschienenen Bande seines eben genannten, in dieser Monatschrift von mir 1911, S. 633—635 besprochenen Werkes entschieden zu weit vorgewagt, mindestens nicht vorsichtig genug ausgedrückt. Jetzt in Kleists Leben gibt er aber schon für das Käthchen und die Hermannsschlacht ohne weiteres zu, daß Kleist in den späteren Dramen seinen Frieden mit dem Theater seiner Zeit gemacht hatte und mit dem Prinzen von Homburg sich wieder „in die gute Tradition" des deutschen Dramas stelle, ja daß in diesem Drama „die Vorteile der gewöhnlichen Dramenform erstrahlen"! Da nun Meyer-Benfey jene „durchgehende Entwicklungslinie und innere Zusammengehörigkeit, die die einzelnen Werke zur Einheit eines

Lebenswerkes zusammenfaßt" — Worte Meyer-Benfeys in der Vorrede XII zu „Das Drama" Bd. I, 1911 — nicht mehr aufrecht erhält, so entfällt allerdings der eigens dieser angeblich durchgehenden Entwicklungslinie vom Verfasser entnommene Grund für den Titel „Das Drama" Kleists statt „Die Dramen"! — Auch seine in meiner Besprechung im vorigen Jahre bedauerte schroffe Gegnerschaft gegen Schiller scheint sich etwas gewandelt und abgeschwächt zu haben; jetzt steht S. X: „Kleist ist als Künstler wie als Mensch ein Geistesverwandter Schillers." Und das von Rechts wegen!

Da Kleist es vermeidet, von seinen Arbeiten zu sprechen, so sind wir im Unklaren darüber, wie weit die erste Anregung zu manchen seiner Werke, namentlich der Novellen, zurückreicht, und es ist den Vermutungen weiter Spielraum gelassen. Meyer-Benfey sucht jedem Werke den ihm zufolge Kleists äußerer und innerer Entwicklung zukommenden Platz anzuweisen und stellt danach eine chronologische Tafel auf. Es wird mit vielem Spürsinn der oft ansprechende Versuch gemacht, die Novellen zu den Dramen in Beziehung zu setzen, und die vermutete Gleichzeitigkeit der Entstehung soll dann wieder die innere Wesenheit erklären helfen. Wie Meyer-Benfey in dem ersten Bande („Das Drama" 1911) für jedes einzelne der früheren Dramen festzulegen versucht hatte, daß es der Ausdruck eigener Erlebnisse sei, so wird dieselbe Methode hier für die Novellen zur Anwendung gebracht. Das Erdbeben in Chili soll z. B. an die Katastrophe von 1806 anklingen. Hypothesen wie die, daß Kleist sich gerade in einem Weibe, Penthesilea, selbst dargestellt habe, um seine Liebe (zu Goethe) zu verkörpern, sind Versuche, die nach Lage der Dinge nicht über einen Grad von Wahrscheinlichkeit hinauskommen. — Die Würzburger Reise deutet Meyer-Benfey (anders als Herzog) als dienstliche Fahrt zur Erkundung von Fabrikgeheimnissen (?).

Druckfehler: S. 135 Reihe (statt Reiche), S. 216 Notenmotive (statt Nebenmotive), S. 330 Aussage (statt Absage), S. 343 der Steuern (statt den). —

Herzog hat seinem Buche ein bibliographisches Verzeichnis beigegeben und nennt dies mit Recht einen schüchternen Versuch. Die Literaturangaben in der Ausgabe von Erich Schmidt, Minde-Pouet und Steig (Leipzig 1905) sind allerdings schon viel vollständiger. Von O. Brahms Kleist und H. Bulthaupts Dramaturgie der Klassiker werden nur die längst überholten ersten Auflagen genannt! Auch sonst herrscht große Willkür. In das Register wird leider nicht auch der Inhalt von Vorwort, Literatur und Quellennachweisen einbezogen, ja nicht einmal vollständig der der Anmerkungen. So fehlen z. B. die Namen des Kleistschen Stammbaums und so tüchtiger Kleistforscher wie F. Servaes, Albert Fries usw. — Druckfehler: Czgan statt Czygan 650, Kuhnt statt Kunth S. 71, Sanders statt Sander S. 520, und das sehr störende Subordination statt Insubordination S. 549 (an einer Stelle, wo in zwölf Zeilen acht bis neun überflüssige Fremdwörter wuchern!). — Fehler: „den Prinz" S. 548, „dem Kurfürst" S. 558, „den Landgraf" S. 559.

Wenn Herzog von Kleist sagt, man könne keinen Satz bei ihm streichen, so ist ein Gleiches seiner eigenen Darstellungsweise — im Gegensatz zu Meyer-Benfeys löblich enthaltsamerem Stile — nicht nachzurühmen. Welche Breite z. B. in dem Satze (S. 389): „Das Theater fordert Handlung und Aktivität. Berichte und

breite Erzählungen hemmen und unterbinden die Wirkung, die der Dichter erzielen will. Sie sind meistens kontemplativer, beschaulicher Natur usw." — Dieselben Anführungen erscheinen doppelt: wie das allgemeine Unglück die Menschen erzog S. 297 und 298; sechs Zeilen von S. 28 stehen auch S. 531 wieder als Zitat; dreimal S. 435, 437, 442, das Mädchen mit dem Strohhut auf dem Kopf; Vergißmeinnicht und Veilchen und Kamillen blühen S. 444 und 448; wie viele Wiederholungen S. 388 über die Penthesilea! — Jeder von uns kennt das Gefühl, wenn plötzlich eine sonst gute Rede, ein Konzert den Eindruck des Allzulangen auslöst. — Herzog hat eine Vorliebe für die Verdoppelung, ja Verdreifachung der Aussagen: „Elan, Kunst, Kraft;" „nie flach, vag oder banal;" nichts Spontanes, Unmittelbares, es fehlte die Impetuosität, der Wille, der Elan der Leidenschaft (S. 511)." Warum übrigens nicht einfach deutsch: nichts Unmittelbares, es fehlte die Stoßkraft, der Schwung der Leidenschaft?

Ja, wer das verlangt, erwägt nicht, wie sehr Herzog die arme deutsche Sprak, die plumpe deutsche Sprak mit fremden Zutaten zu überpfeffern liebt. Manchmal erlebt man reine Sternschnuppenfälle der sprachlichen Ausländerei: „Man polemisierte und pamphletisierte auf eine subalterne Art;" „er hat die pointillistische Andeutungskraft eines modernen Impressionisten;" „subjektivistisch-romantische Amalgamierung." Wenn man die Lage schwarzseherisch beurteilen kann, weshalb „die Situation pessimistisch"? Warum nicht äußerste Verkörperung statt extremste Inkarnation? Auf jeder Seite durchschnittlich 5—10 überflüssige Fremdwörter, das macht bei 638 Seiten eine wahre Überflutung. Doch endlich drückt des Fremdworts Schwere, und abgeschüttelt will es sein!

Dabei werden auch die neuzeitlichen Schlager im Ausdruck, wie Milieu, Geste, Psyche nur zu sehr „ausgeschöpft" (aber eine „Skala ausschöpfen" S. 353 kann man doch nicht sagen!), und wenn bestimmte Worte, z. B. abseitig, katastrophal, draufgängerisch wieder und wieder erscheinen, wirken sie manieriert. — Wie übelklingend: „Im Genie, oder um pathetisch-nietzschisch zu sprechen, im Übermenschen . . .!" — Viele Überschwenglichkeiten z. B. „Kleists Tragödie, sein Ungeheuer Penthesilea: Das grandiose Symbol des Chaos des Dichters, sein Tanz, sein Kampf durch die Welten, . . . der Sieg des Künstlers über die Abgründe des Lebens." — Zuweilen aber sinkt auch der Stil: Kleist verkrachte sich (S. 572), Iffland wurde abgestochen (S. 574, derselbe Ausdruck S. 479), Kleist legte seine Gefühle auf Eis (S. 268). Was „von pastoraler Schlichtheit triefende Worte" sind (S. 512), bleibt unverständlich; ebenso, weshalb Zeitschriftentitel wie „Das Vaterland" und „Der Hausfreund" eine hausbackene Gesinnung kennzeichnen sollen (S. 510). — Voreilig ist es, Kleist und Bismarck die beiden größten Genies zu nennen, die Preußen hervorgebracht hat, denn wo bleibt Friedrich der Große? Übermäßige Behauptungen z. B.: „es gibt nur noch zwei Geister . . ." (S. 102); „Nie hat ein Dichter das Verhältnis . . . zärtlicher, zurückhaltender gemalt als Kleist" (S. 597) stören nur.

Milde in Beurteilung anderer ist Herzogs Sache eben nicht: (dies . . . Motiv in der Novelle die Verlobung von St. Domingo) „war nicht nach dem Geschmack des zudringlichen Knaben Theodor Körner, der sich unterstand, diese

Novelle zu dramatisieren . . . Er hat, ohne Kleists Namen zu nennen, das Ganze übernommen und zu einem rührseligen Schauspiel versüßt, das er frech Toni betitelte" usw. Gemach! Gemach! Namentlich wenn man in einem Glashause sitzt und selbst ein starker Nehmer ist, „ohne Namen zu nennen". Freilich, gewisse Ideen — sagt man — liegen in der Luft. Aber wunderbar ist es doch, wenn sie fast wörtlich ebenso bei jemand stehen, wie sie schon bei anderen gedruckt sind, als wenn auch der Wortlaut in der Luft läge. Hat sich Herzog so in einzelne Gedanken anderer hineingelebt, daß er zwischen seinen eigenen und denen etwas älterer Kleistforscher kaum noch zu unterscheiden weiß? Oder liebt er seinen Kleist so, daß er eifersüchtig darauf ist, wenn auch andere etwas getroffen haben, und möchte er alles Gute seinem Helden selbst und allein antun? — „Ich wollte nirgends den philologischen Apparat sichtbar werden lassen", so sagt Herzogs Vorwort, und gewiß ist jeder berechtigt — seine eigenen Sätze ohne deren literarische Unterlagen mitzuteilen. Wenn aber bald die Herkunftsstelle angegeben wird, bald nicht, so wird durch das ungleiche Verfahren der Anschein erweckt, als ob nur jenes übernommen, alles andere aber nicht angeeignet sei. So z. B. heißt es S. 662, daß „die Stelle aus Kant von N. N. zuerst zitiert" sei. Ähnlich S. 41 das in Klammer gesetzte „(Hettner)". Gut, das genügt! Auf S. 558 aber wird eine sonst noch nie in solche Beziehung zu Kleist gesetzte Stelle aus Schiller zum Vergleiche herangezogen, ohne wie es des Landes Brauch ist, zu sagen, daß der Verfasser diese den Herausgebern der Bongschen Klassikerausgabe III, S. 218 schuldet, und sie wird auch wörtlich ebenso eingeführt: „Was Schiller von dem Auftreten Kants gegen die Moral seiner Zeit sagt: Erschütterung forderte die Kur" usw.!

Da diese von Herzog in seiner Literatur-Aufzählung ganz übergangene Ausgabe 1907 „ohne Jahr" gedruckt ist, so wäre es doppelt angezeigt gewesen, auch nur den Schein einer angemaßten Priorität zu vermeiden und diese und eine Reihe von anderen Anleihen als das kenntlich zu machen, was sie sind. Wir hörten allerdings (S. 554), „es gibt kein absolutes Recht", aber das relative Recht geistigen Eigentums ist doch wohl anerkannt, und auch „von Undurchdringlichkeit der Kausalität" kann hier nicht die Rede sein, da der Tatbestand offenliegt.

Und schließlich noch etwas aus dem Reiche der Splitterrichterei. Wer anderen, darunter einem Krafft-Ebing, „unfruchtbare Arroganz" (S. 382) vorwirft, der sollte nicht so herausfordernd — noch dazu in unserer sozial arbeitenden Zeit — mit dem Lehrstande um jeden Preis anbinden. „Wie ein trockener abstrakter Oberlehrer" stelle der junge Kleist Fragen (S. 82). Oder: „wie die Schulmeister sich so köstlich ausdrücken" (S. 479) an einer Stelle, wo der Verfasser sich recht unnötig gegen die „neunmal weisen Schulpedanten" ereifert, die nämlich in ihren Anmerkungen auf gewisse Anachronismen in der Hermannsschlacht hinweisen. Wer in der Unterrichtspraxis steht, weiß, daß solche Anachronismen sehr leicht von den Schülern gegen manche Klassikerstelle geltend gemacht werden und daß man ihnen diesen (übrigens harmlosen) Überlegenheitsdünkel am schnellsten benimmt, wenn man ihnen zuvorkommt und selbst und zwar mit dem Zusatze darauf hinweist, daß in solchen Fällen der Dichter von seiner Freiheit Gebrauch

mache. Und welcher Schulpedant hätte denn in anderem Sinne solche Anmerkungen gemacht? Wer? Wann?

Es gibt ängstliche Leute, die, wenn ein der Rede mächtiger Mann in ihrer Gegenwart auf Spießbürger und Philister, Subalterne und Pedanten losschlägt, in jedem Falle beifällig nicken, in der Besorgnis, daß sonst dieser furchtbarste aller Tadel wohl gar auf ihnen sitzen bleiben könnte. Aber es gibt doch zum Glück noch Männer, die standhalten, näher zusehen und dem Übereifer ein ruhiges „Erlauben Sie mal . . .“ entgegensetzen.

Berlin. Hermann Gilow.

Dohse, Richard, Fritz Reuter. Ein Bild seines Lebens und Schaffens. Mit 7 Abb. „Aufwärts“-Bücherei Nr. 12. E. Griesen. Frankfurt a. M. geh. 0,30 M.

Auf 71 Seiten wird als Jubiläumsgabe zum 100. Geburtstag der Mensch und Dichter Fritz Reuter dem deuschen Volk in schlichter, zu Herzen gehender Darstellung geboten. In der Beurteilung der Schöpfungen dieses allerechtesten Vertreters der Heimatkunst kann man dem Verfasser fast überall beistimmen. Daß die Figur des Onkels Bräsig gegenüber der vielfach noch herrschenden flachen Auffassung des Derbkomischen von seiten ihres echten, vollgültigen Humors gewürdigt wird, ist doch nicht überflüssig, wenn man bedenkt, daß selbst auf einer so bedeutenden Veranstaltung, wie es die Reuter-Jubiläums-Ausstellung in Berlin war, die panoptikumartige Darstellung Bräsigs eigentlich nur „ulkig“ wirkte. Dagegen kann ich mich mit der so ungewöhnlich hoch eingeschätzten Würdigung von „Kein Hüsung“, das ganz gewiß heute noch oft unterschätzt wird, doch nicht einverstanden erklären: das Schuldbewußtsein will mir nicht ganz echt erscheinen. Die kleine Reuterschrift gibt ihrem Verfasser zugleich höchst erwünschte Gelegenheit, für die Würdigung und Förderung der plattdeutschen Literatur nachdrücklich einzutreten. Und seine Darstellung ist auch ganz dazu angetan, die Hoffnung auf Gelingen wachzurufen. Wünschenswert aber ist das in hohem Grade, wie die zahlreichen Broschüren desselben Verfassers beweisen, deren jüngste „Gefahr im Verzuge“ mit Recht wieder vor der Utopie einer allgemeinen plattdeutschen Schriftsprache warnt, dagegen die bewährte Reutersche Art der Anpassung an die hochdeutschen Lautbilder empfiehlt und eine knappe Übersicht über den heutigen Stand der niederdeutschen Dichtung wie über die modernen Bestrebungen zur Pflege der niederdeutschen Sprache und Literatur gibt. Wir sind noch lange nicht genügend davon durchdrungen — und je weiter nach Süden in unserm Vaterlande, desto weniger sind wir es — welche Schönheiten diese ebenbürtige und ältere Schwester des Hochdeutschen in sich birgt, wie sie, um mit Klaus Groth zu reden, „für alle Töne der Menschenbrust den direkten Ausdruck, für einen ganzen Menschengeist den artikulierten Leib, für jeden echten Gedanken das rechte Gewand hat; daß sie nicht etwa naiv oder komisch oder derb oder schlicht ist, sondern daß sie zum Lachen und Weinen die Gebärde hat, daß sie gar vornehm und herablassend sein kann, und daß es ihr wohl ansteht.“

Das Äußere der kleinen Reuterschrift ist leider wenig sorgfältig ausgefallen: nicht nur hat offenbar die Eile, sie fertigzustellen, eine Reihe von stilistischen Nachlässigkeiten stehen lassen, so S. 20/21, 23, 29, 63, sondern auch die Buch-

staben taumeln fast auf jeder Seite recht bedenklich. Wegen seines Inhalts und seiner Tendenz aber ist das Buch doch als ein Gewinn für die Volksbildung zu bezeichnen und wird auch in den Schülerbibliotheken der höheren Schulen seinen Zweck erfüllen können. Ihn unterstützen auch die Abbildungen, die Reuter selbst, seinen Vater, seine Frau, sein Geburtshaus und sein Wohnhaus in Eisenach wiedergeben. Zum ersten Male in einer Reuterschrift erscheint auch die Wiedergabe des offenbar recht wohlgelungenen Standbildes von Wandscheider, das am Todestage des Dichters im Jahre 1911 in seiner Geburtsstadt Stavenhagen enthüllt werden sollte.

Spandau. P. Lorentz.

Hellinghaus, Otto, Bibliothek wertvoller Novellen und Erzählungen. 12 Bände. Freiburg 1911. Herdersche Verlagsbuchhandlung. Jeder Band geb. in Leinwand 2,50 M.

„Die stärkste Wehr gegen die gerade gegenwärtig Familie und Jugend in so bedenklichem Maße bedrohende Flut der Schmutzliteratur ist die Darbietung guter Lektüre." Mit diesen Worten begründet der Herausgeber im Vorwort das Erscheinen der neuen Sammlung, die die bekannte Herdersche Bibliothek deutscher Klassiker ergänzen soll und nunmehr ganz abgeschlossen vorliegt; und sicherlich verdient dieser Grundsatz allseitige Zustimmung, da er der unleugbaren Gefahr gegenüber sich nicht mit untätigen Klagen begnügt, sondern der Jugend, die nach dem Ausdrucke des Herausgebers „in der Regel von unbändigem Hunger nach erzählender Lektüre ergriffen" ist, eine gesunde, wirklich nährende Kraft verabreicht wissen will. Daß dabei „sittlich oder religiös verwerfliche Erzeugnisse grundsätzlich ausgeschlossen bleiben" sollen, ist nicht minder zu billigen, und in dieser Hinsicht wird die getroffene Auswahl keinerlei Bedenken begegnen. Indes können wir nicht einen Zweifel darüber unterdrücken, ob die in den 12 Bänden vereinigten 50 Novellen oder Erzählungen wirklich alle oder doch der großen Mehrzahl nach das Interesse unserer Jugend zu erregen und dauernd zu fesseln geeignet sind, so daß diese nicht mehr daran denkt, zu minderwertiger Lektüre zu greifen. Es mag ja aus mancherlei Gründen nicht möglich gewesen sein, neuere Novellen, so von Gottfried Keller, Storm, Heyse, Hans Hoffmann aufzunehmen; aber immerhin macht die Sammlung hier und da einen etwas antiquierten Eindruck, und gerade Tieck und Stifter, die die meisten (5 und 6) längeren Beiträge lieferten, dürften, jener mit seiner Weitschweifigkeit, dieser mit seinen oft überwuchernden Schilderungen, in solcher Fülle nicht ganz den Wünschen unserer Jugend entsprechen, deren stoffliches Interesse zu wenig befriedigt wird und die für die mancherlei entschädigenden Vorzüge und intimen Reize beider noch kaum ein völliges Verständnis besitzt. Auch sonst würde vielleicht das eine oder andere Stück der Sammlung ohne Bedauern entbehrt werden, so u. a. Goethes Ferdinand (Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten). Daneben bleibt freilich noch unendlich viel des Wertvollen übrig, das hier geschickt vereinigt und mit kurzen, bisweilen wohl allzu kurzen Einleitungen und erklärenden Anmerkungen dargeboten wird: Eichendorff ist viermal vertreten, je dreimal H. v. Kleist, Ludwig, E. T. A. Hoffmann und Möricke, je zweimal Brentano, Hebbel, Goethe (außer Ferdinand die

Novelle), Herm. Kurz und der sonst wenig bekannte Jakob Frey, endlich je einmal Grillparzer, Fouqué, Halm, Droste-Hülshoff, Gotthelf, Chamisso, Arnim, Gerstäcker, Hauff, Marie Nathusius, Kinkel, Melchior Meyer und Karl Stöber.

Die Ausstattung ist lobenswert.

Meppen. Joseph Riehemann.

Wilhelm von Christs Geschichte der griechischen Literatur. Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft VII. Unter Mitwirkung von Otto Stählin, bearbeitet von Wilhelm Schmid. I. Teil. Klassische Periode der griechischen Literatur. 5. Aufl. XII u. 716 S. gr. 8°. München 1908. C. H. Beck. geh. 13,50 M., in Halbfranz geb. 15,80 M. Dasselbe 6. Aufl. XIV u. 771 S. München 1912. C. H. Beck. geh. 13,50 M., geb. 15,80 M.

Über die Neubearbeitung der Christschen Literaturgeschichte durch W. Schmid gedachte ich nach Abschluß der 5. Auflage (davon Teil I 1908, II 1911 erschienen) zu berichten. Das inzwischen erfolgte Erscheinen der ersten Hälfte des Werkes in 6. Auflage veranlaßt mich, diesen ersten Teil jetzt gesondert anzuzeigen.

Die Teilung des Christschen Werkes in zwei (oder mehr) Teile ist bei der Neubearbeitung nötig geworden durch das Anschwellen des Umfanges. Das lehren die Seitenzahlen: I^6 771 Seiten, I^5 716, der entsprechende Teil der 4., noch von Christ selbst besorgten Auflage umfaßte nur 508 Seiten. Dieser Zuwachs entspringt zum kleineren Teile der Umgestaltung und Erweiterung des Textes. Christs Einteilung und Anordnung ist im wesentlichen beibehalten: kein neues Buch zu schreiben war die Absicht, sondern das altbewährte zu verbessern. Zwei wichtige Änderungen in der Stoffverteilung sind zu erwähnen. Christ hatte die fachwissenschaftliche Literatur neben den christlichen Schriftstellern in einen Anhang am Ende des Werkes (S. 882 ff.) verwiesen: diese Partien arbeitet Schmid in das Gesamtwerk hinein. Davon ist im ersten Teile am Schlusse des Abschnitts, der etwas ungeschickt betitelt ist, „Die Anfänge der Philosophie" (dabei führt er bis zu Demokritos!), vor dem Beginne der attischen Periode der Philosophie passend eingeschoben, was über die Heilkunde (§ 327), Hippokrates (328), die Hygieiniker Herodikos und Ikkos sowie Diokles den Karystier u. a. (329), endlich über die Anfänge der Mathematik und Astronomie (330) zu sagen war. Auch die zweite bedeutendere Änderung der Anordnung, daß die neuere attische Komödie (bei Christ[4] S. 320 ff.) von der mittleren abgetrennt und an den Beginn der hellenistischen Literatur (II 1, S. 25 ff.) verwiesen ist, darf man wohl als Verbesserung begrüßen. Daß auch sonst „tiefer greifende Umarbeitungen" hier und da nötig waren, liegt auf der Hand; die Vorrede zur 5. Auflage hebt hervor, daß „die Disposition besonders in den Kapiteln über Euripides, Xenophon, Platon verändert, in Charakteristik von geistigen Richtungen und einzelnen Persönlichkeiten dem Buch etwas mehr Fülle gegeben worden sei". Das Wachstum des Umfanges kommt aber hauptsächlich auf Rechnung der vermehrten Literaturangaben in den Anmerkungen. Man muß anerkennen, daß in der 6. Auflage Literatur bis in die neueste Zeit emsig nachgetragen ist. Mit Recht bezeichnet die Vorrede auch diese Auflage als eine vermehrte, mit Recht auch als eine verbesserte: überall bemerkt man kleine Berichti-

gungen in Einzelheiten, Beseitigungen von Unstimmigkeiten zwischen Text und Anmerkungen u. a.

Mehr und mehr wird Christs Werk durch Schmids Hand das unentbehrliche Nachschlagebuch für jeden klassischen Philologen auf Schulen und Universitäten. Doch indem wir seine Unentbehrlichkeit anerkennen, dürfen wir nicht verschweigen, daß das Werk, auch nur soweit es Nachschlagebuch sein will (es erstrebt ja wohl auch das Ziel, eine wirkliche Literaturgeschichte zu werden) oder, besser vielleicht gesagt, eben weil es zunächst Nachschlagebuch sein will, noch immer allzuviele Mängel in der Genauigkeit und Vollständigkeit seiner Angaben aufweist, noch weit davon entfernt ist, das ideale Nachschlagebuch zu sein, das wir in der Teuffel-Schwabeschen Geschichte der römischen Literatur hatten und, wie ich überzeugt bin, auch in deren Neubearbeitung durch Kroll und seine Genossen haben oder haben werden. Daß dies Urteil berechtigt ist, wird jeder, der hier und da die Angaben bei Christ-Schmid nacharbeitend prüft, anerkennen.

Um einzelne Ansichten, Behauptungen, Annahmen mit dem Herausgeber zu rechten, dazu ist eine solche Anzeige nicht der Ort. Wohl aber muß es eigentlich das Ziel aller Philologen, die wir tagtäglich Christs Literaturgeschichte benutzen, sein, die Angaben darin möglichst genau und, was die wirklich fördernde und brauchbare Literatur anbelangt, auch möglichst vollständig zu gestalten. Darum will ich kurz mitteilen, was ich mir in den Wochen seit Erscheinen der 6. Auflage beim Benutzen des Buches am Rande notiert habe.

S. 109 fehlt: Gröschl, Text und Kommentar zur homerischen Batrachomyomachie des Karers Pigres, Friedek 1910. — Bei den Lyrikern fehlen Verweise auf Diehl Supplementum lyricum. — S. 246 zum großen Pindar von Schröder vgl. die Rezension von Körte GGA. 1901, 960—72. — Bei Pratinas (S. 282), den Schmid das Satyrspiel in Athen „einbürgern" läßt, fehlt die Behandlung des Hyporchems durch v. Wilamowitz, Commentariol. gramm. I, Greifswald 1879, 5. — S. 289 fehlt E. Maaß, de Aeschyli Supplicibus, Greifswald 1890. — S. 292 über Aischylos Glaukos als Quelle Herodots Wright, in den Transactions der Connecticut Academy XV 1909, 295. — S. 303 gehört Anm. 6 nicht zu den Κάβειροι, sondern zur Λυκουργεία; statt 597 ff. richtiger 612. — S. 312,4 (Schmid hält Antigone 905 ff. für interpoliert!) fehlt Nieberding, Sophokles und Herodot, Progr. Neustadt 1875. Hanna, Beziehungen des Sophokles zu Herodot, Progr. Straznic 1875. — S. 378 zu den verlorenen Euripidesstücken vgl. Croiset, Revue de philol. XXXIV, 213. Zu den Kretern vgl. Kappelmacher, Wiener Eranos 1909, 26. Zum Telephos: Pilling, quomodo T. fabulam et scriptores et artifices veteres tractaverint, Halle 1886. — S. 387 zu Schwartz Euripides-Scholien vgl. v. Wilamowitz, Commentariol. gramm. IV, Göttingen 1890, 10. — Derselbe 23 zu den Ikarioi des Timokles S. 445,9. — S. 461,1 wird JGA 500 statt CJA 226,12 zitiert. — S. 475 zum Oxyrhynchos-Exzerpt aus Herodot vgl. Fuhr, Berl. philol. Woch. 1909, 266, wo festgestellt, daß es nicht Theopomp sein kann. — S. 477 in den reichen Literaturangaben zum Athenerstaate, der mit Recht von Xenophons Schriften abgetrennt und vor Thukydides eingereiht ist, vermißt man v. Wilamowitz, Commentariol. gramm. I, 9, sowie Maaß, Parerga Attica,

Greifswald 1889, 11, der rhetorische Bildung des Verfassers zeigen wollte, dagegen Norden, Antike Kunstprosa I 27,3. — S. 492 zum Oxyrhynchos-Kommentar des Thukydides vgl. Fuhr, Berl. philol. Woch. 1909, 265. — S. 494,5 lies Jahrbb. f. Phil. Suppl. 19, 1893, 151 (statt 156). — S. 496,4 muß zu Paus. I, 2,24 erwähnt werden, daß die Inschriftbasen erhalten sind (Dittenberger Syll. I, 15), die den Anlaß zu dem Irrtum des Pausanias gegeben haben. — S. 500,10 die bei Stobaios erwähnte Theognisschrift hat mit Xenophon nichts zu tun, war wahrscheinlich von Antisthenes, vgl. v. Geyso, Studia Theognidea, Diss. Straßburg 1892, 29. Joel, der echte und der xenoph. Sokrates II 1, 349. An Antisthenes hatte bereits Bergk gedacht, das Fragment aber später auf Aristoteles περὶ εὐγενείας zurückgeführt P L G II⁴ p. 136. Ebenso Rausch, Quaestiones Xenophonteae, Diss. Halle 1881, 33. — S. 502,9 eine Ausgabe in 8 Büchern ist bezeugt durch den Index einer Neapeler Handschrift, vgl. Jorio Codici Ignorati nelle Bibl. di Napoli I, Leipzig (Harrassowitz) 1892. Zur Hellenika-Ausgabe des Harpokration vgl. Simon, Progr. Düren 1888 (abzulehnen). — S. 511,5 lies Stob. flor. 56,19 (statt 55). — S. 513, § 271 ist der erste Satz schlecht gebaut; umstellen: „oder sie haben". — S. 522/3 wird Photios' Ktesiasauszug fälschlich als aus der Epitome der Pamphila in drei Büchern stammend bezeichnet (Photios cod. 72 ἀνεγνώσθη βιβλίον Κτησίου τοῦ Κνιδίου τὰ Περσικὰ ἐν βιβλίοις κγ'). — S. 526 die Philistosfragmente stehen F H G IV 639 f. (nicht 369). — S. 552,1 zur 2. Tetralogie fehlt v. Wilamowitz, commentariol. gramm. IV 16. — S. 554, m. Anm. 8 wird Ps. Lys. VI ganz verkehrt in die Zeit nicht lange vor Harpokration verlegt. Als Deklamation der Zeit des Demetrios von Phaleron sah sie an Jan. Sluiter, Lectiones Andocideae, Leyden 1804, als Epitome Zutt, die Rede des Andokides περὶ τῶν μυστηρίων und die Rede des Lysias κατ' Ἀνδοκίδου I. Progr. Mannheim (Leipzig) 1891. Das richtige hat v. Wilamowitz zweimal kurz gesagt (Aristoteles und Athen II 74 Anm. 5. Textgeschichte der griech. Lyriker 83 Anm. 2), daß es die echte Synegorie des Meletos ist. — S. 557,5 zur Eratosthenesrede fehlt v. Wilamowitz, Aristoteles und Athen II 218. — S. 560,3 Aristot. rhet. III 10 bezieht sich nach v. Wilamowitz bei Diels, das 3. Buch der aristotelischen Rhetorik, Abhdlgn. der Berl. Akad. 1886,35 auf Gorgias Epitaphios. — S. 561 zur Rede gegen Philon fehlt ein Hinweis auf die Zweifel an ihrer Echtheit bei Büchle, Progr. Durlach 1894. Vogel, Analecta aus griech. Schriftstellern I, Progr. Fürth 1901,46. — S. 563 in den Literaturangaben zu Lysias fehlt Holmes, Index Lysiacus, Bonn 1895, sowie die neueste Ausgabe des Neugriechen Zakas, 2 Bde., Athen 1911. Cobets Ausgabe in 4. Auflage von Hartmann, Lugd. 1905. — S. 565 Bruck (nicht Brück) hat eine zweite Schrift verfaßt: Zur Geschichte der Verfügungen von Todes wegen im altgriechischen Recht, Breslau 1909; zu beiden fehlen die wichtigen Rezensionen von Thalheim, Berl. philol. Woch. 1909, 877 und 1910, 369. — S. 565,1 daß die anonyme Isokratesvita von Zosimos, ist bewiesen von Hohmann, Gymnasium 1906, 229. — S. 578 über Antisthenes fehlt die ältere Arbeit von Adolph Müller, de Ant. cynici vita et scriptis, Diss. Marburg 1860, wie die neuere von Lulofs, de Ant. studiis rhetoricis, Diss. Amsterdam 1900, wo die Echtheit der Deklamationen erwiesen ist; bezüglich der Rhythmen vgl. Bachmann, Aiax et Ulixes declamationes etc., Diss.

Münster 1911 sowie die Selbstanzeige von Wenig, Berl. philol. Woch. 1912, 107. — S. 579 der Text steht Isokrates XI 50 ganz fest, nur ist bei Drerup die hier einzig richtige Vulgatrezension verkehrterweise in den Apparat verwiesen. — S. 579,2 fehlt Busse, Rh. Mus. 64, 1909, 108, der allerdings S. 128,3 zitiert wird, aber falsch als Hermes 64. — S. 579 zu Polykrates περὶ χύτρας vgl. v. Wilamowitz, Commentariol. gramm. IV, 25,1 (Anspielung in Platos Hipp. mai. 288 D). — S. 580,2 zur Κατηγορία Σωκράτους außer Mesk vgl. Markowski, de Libanio Socratis defensore, Breslauer philol. Abhdlgn 40, 1910. — S. 581,3 fehlt die Ausgabe von Plutarchs Demosthenesvita bei Ch. Graux, Oeuvres II, Paris 1886, 301. — S. 607 zu den Demosthenespapyri fehlt Nicole, Textes gr. inéd., Genf 1909, Nr. 2, und dazu Fuhr, Berl. philol. Woch. 1910, 581. Es fehlen die Ausgaben Goodwins: Dem. on the crown, Cambridge 1901; Dem. against Midias, Cambridge 1906. — S. 609 Pinzger hat 1824 zwei Lykurg-Ausgaben gemacht, eine schol. usibus accommodata, und eine mit Einleitung, Urschrift, Übersetzung und Anmerkungen. Es fehlen die Lykurgausgaben von Blume, Sundiae 1828. Maetzner, Berlin 1836. — S. 611 lies K. Fuhr, Berl. philol. Woch. 30, 1910, 579 (statt 479). — S. 612 in den Aischinesausgaben fehlt die von Benseler, Griechisch und deutsch, 3 Bändchen 1855 bis 1860. Vor der Weidnerausgabe der Ctesiphontea bei Weidmann 1878 erschien die bei Teubner, rec. explicuit 1872. — S. 612,2 fehlt Girard, Hypéride et le procès de Phryné, Paris 1911. — S. 614 die Hypereidesliteratur ist sehr unvollständig angegeben, besonders alle Ansätze zur Erklärung sind unberücksichtigt. Zu nennen wären etwa die Ausgaben Babingtons 1850, 1853 und 1859. Schneidewin, Göttingen 1853. Sauppe, Philol. Suppl. I 1859,1 ff. Comparetti, Pisa 1861 und 1864. Cobet Lugd. 1877. Revillouts Veröffentlichungen sind genauer anzugeben. Herwerden, Mnemos. XXI, 1893, 383. Kenyon, London 1893. Leop. Wenger, 3 Progr. Cilli 1903. Krems 1905 u. 1906. Westermann, Index graecitatis Hyperideae, 8 Univ. Progr. Leipzig 1860—3. — S. 616 zu Stratokles, verspottet vom Komiker Philippides s. Frantz, Hermes 35, 1900, 671. — S. 648,5 in der Literatur über die sogenannten διαλέξεις fehlt die erste Ausgabe von H. Stephanus 1570 im Anhang des Sextus. Fabricius Bibl. gr. XII, Orelli opusc. gr. sententiosa et moralia II, Mullach fragm. philos. gr. I können vielleicht wegbleiben, man vermißt aber v. Wilamowitz, Commentariol. gramm. III, Göttingen 1889, 7. Ungenau ist die Angabe über Teichmüller, der die Dialexeis S. 97 ff. im Kapitel über die Schusterdialoge des Simon behandelt und S. 203 ff. eine Übersetzung gibt.

Der beste Beweis für die Brauchbarkeit und den Gebrauch des Christ-Schmidschen Werkes ist es ja, daß die 5. Auflage nach kurzen drei Jahren zur Überraschung des Herausgebers selbst vergriffen war. Das gibt mir Anlaß, der Verlagsbuchhandlung eine dringende Bitte vorzutragen: von einem so viel gebrauchten Werke müssen die Auflagen so groß sein, daß sie nicht in so kurzer Zeit ausverkauft sind. Jeder Student, der ernsthaft klassische Philologie treibt, muß sich den Christ anschaffen (allen neueren Einleitungen, Grundzügen usw. zum Trotz), und ich habe bewegliche und berechtigte Klagen von Studenten gehört, daß der eben neu an-

geschaffte Christ[5] durch das Erscheinen von Christ[6] schon wieder veraltet sei. Die 5. Auflage von Teuffels römischer Literatur hat 20 Jahre vorgehalten, für 10 Jahre sollte auch der Vorrat einer Christauflage reichen. Dann gewinnt auch der Herausgeber die Möglichkeit, die „eingreifende Umgestaltung" vorzunehmen, die er schon nach der 5. Auflage ins Auge gefaßt hatte und nun notgedrungen zurückgestellt hat. Und noch einen Wunsch richte ich an den Herausgeber: der Christ hat geteilt werden müssen in nunmehr schon mindestens drei Teile, die zu verschiedenen Zeiten und auch schon in verschiedenen Auflagen dem Publikum in die Hände kommen. Da ist es ein unbedingtes Erfordernis, nicht bloß zur Bequemlichkeit der Benutzer, sondern um eine gründlichere Benutzung zu ermöglichen, daß jedem Sonderteile ein Register beigegeben wird. In I[6] sind die Seiten von I[5] am Rande wiederholt, damit das Gesamtregister, das II 2^5 schließen soll, auch für I[6] benutzbar ist: ein kümmerlicher Notbehelf. Neben den einzelnen Sonderindices ist natürlich ein Gesamtregister erwünscht, aber bei dem Nebeneinander verschiedener Auflagen der einzelnen Teile auf die Dauer schwerlich gut durchzuführen und noch weniger bequem zu handhaben.

Grundzüge der klassischen Philologie von Berthold Maurenbrecher und Reinhold Wagner. Bd. III, 1. Abtlg.: Geschichte der griechischen Literatur. 1. Hälfte: Die Literatur der klassischen Zeit von Reinhold Wagner. Stuttgart 1911. Wilhelm Violet. 352 S. geh. 5,50 M.

Die Abiturienten unserer höheren Lehranstalten beziehen die Universität jetzt vielfach mit recht mangelhaften Kenntnissen, jedenfalls mit sehr viel geringeren als früher. Das ist eine ziemlich allgemein bekannte und anerkannte Tatsache, die dadurch nicht beseitigt wird, daß man sie leugnet, auch nicht, wenn das — leider — der preußische Kultusminister tut. Namentlich der klassische Philologe, der auf der Universität mit Anfängern lateinische oder griechische Stilübungen abhält, spürt es mit Schrecken, wie die feste Kenntnis der Elemente mehr und mehr schwindet. Die mangelhaft vorgebildete Jugend zum Studium der klassischen Philologie anzuleiten, braucht man aber ein — meines Bedünkens — recht bedenkliches Mittel: man sucht ihr Handbücher zu schaffen, die möglichst rasch und bequem in alle Zweige der klassischen Philologie einführen. Immerhin, wenn namhafte Gelehrte unter Führung von Gercke und Norden eine Einleitung in die Altertumswissenschaft herausgeben, so darf ein solches Werk im großen und ganzen unbedingt empfohlen werden. Bei Winter in Heidelberg beginnt eine Bibliothek der klassischen Altertumswissenschaft zu erscheinen, herausgegeben von Joh. Geffcken, die auch „in erster Linie bei Behandlung des Stoffes auf die Bedürfnisse der Studierenden Rücksicht nehmen" soll (Bd. I Mathematik und Astronomie von Edm. Hoppe bisher erschienen). So kann es denn wohl nicht wundernehmen, daß auch Freunds Triennium philologicum in neuem Gewande erscheint.

Maurenbrecher und Wagner bearbeiten es unter dem Titel „Grundzüge der klassischen Philologie". Wie die Umschlagseiten des mir vorliegenden Teils III, 1 lehren, ist Bd. I Grundlagen der klassischen Philologie sowie II, 1 Grundzüge der

griechischen Grammatik bereits erschienen. II, 2 Grundzüge der lateinischen Grammatik und III, 2 Geschichte der griechischen Literatur der nachklassischen Zeit sollen 1912 folgen. Auch diese Grundzüge „wollen zunächst den Studierenden als Handbuch und Führer beim Studium und bei der Wiederholung des Stoffes zur Seite stehen", sie wollen aber „auch den Gymnasiallehrern und anderen Freunden der Philologie als ein Überblick und Nachschlagewerk dienen, daher ist auf möglichste Kürze und eine übersichtliche Gruppierung besonderes Gewicht gelegt worden". Diesem ersten Teile des III. Bandes, in dem Wagner die Geschichte der Literatur der klassischen Zeit vorlegt, ist noch eine Mitteilung beigegeben, die betont: „Die Behandlung mußte, dem Plan des Gesamtwerkes entsprechend, im ganzen eine pinakographische sein, d. h. sich beschränken auf kurze biographische und bibliographische Notizen. Daran schließen sich ausführliche, wenn auch nicht vollständige Verzeichnisse der einschlägigen Literatur; die Titel sind nach Möglichkeit nachgeprüft worden."

Ein § 1 Einleitende Biographie (ohne Text) stellt zusammen: Zusammenfassende Darstellungen, Nachschlagewerke und Jahresberichte, Sammelwerke zur griechischen Literatur, Beiträge und Untersuchungen von Bedeutung, (Werke über den) Einfluß der griechischen Literatur. § 2 gibt die Einleitung der griechischen Literaturgeschichte (in einer Anmerkung riesigen Umfangs wird die Literaturgeschichte im Altertum behandelt). Nun folgt die Literatur selbst: § 3 Eingang: die vorhomerische Zeit; dann werden zwei große Perioden geschieden: A. Hellenische Periode: Von den homerischen Gedichten (abgeschlossen um 700 v. Chr.) bis zum Ende der persischen Angriffskriege (480). B. Attische Periode: Vom Beginn des nationalen Aufschwungs (480) bis zum Eintritt der makedonischen Vorherrschaft (338). Diese Teilung wird nun arg mechanisch durchgeführt, sodaß z. B. die Anfänge der Tragödie samt Thespis, Pratinas, Phrynichos und Choirilos der ersten, dagegen der zweiten, attischen Periode Myrtis, Korinna, Praxilla, Telesilla nicht minder als Pindar Simonides und Bakchylides zugewiesen werden. Sonst folgt in beiden Perioden auf die Dichtungsgattungen (A: epische, lyrische, dramatische Poesie, §§ 4—14, 15—23, 24—28. B: lyrische, dramatische, epische, §§ 35—39, 40—48, 49) naturgemäß die Prosa (A: Anfänge der Prosa, Geschichtschreibung, Philosophie, §§ 29—30, 31—32, 33—34. B: Geschichte und Erdkunde, Beredsamkeit, Philosophie, §§ 50—59, 60—65, 66—76).

Solch ein Nachschlagebuch kann natürlich nützlich sein, wenn es das erste, aber unbedingte Erfordernis erfüllt, daß der knappe Text nur positiv Feststehendes bringt, Hypothetisches als solches bezeichnet, daß die Literaturangaben alles bieten, was den Text und seine Fassung begründet, überhaupt das Wichtige in genügender Vollständigkeit, und selbstverständlich nichts Falsches. An diesen Forderungen das Buch zu prüfen, habe ich einen mir wohl bekannten Abschnitt gewählt, den über die Beredsamkeit S. 291 ff.

Von § 60 „Einleitendes" beginnt der Abschnitt a mit dem gänzlich schiefen, ja falschen Satze: „Die Geschichte der griechischen Beredsamkeit beschäftigte vor allem die alexandrinischen und die pergamenischen Gelehrten." Was die Alexandriner betrifft, korrigiert das folgende kleingedruckte „Einzelne" den Satz selbst: „1. Alexandriner: die älteren beachteten die Redner nicht." Dann wird

von Didymos gesprochen, dagegen ist von Kallimachos pinakographischer Tätigkeit und den daran anknüpfenden Arbeiten seiner Schüler, wie Hermippos, keine Rede. Dann folgt: „2. Pergamener: sie behandelten besonders die attischen Redner literarhistorisch und rhetorisch-ästhetisch" (eine unbewiesene Hypothese; die pergamenischen πίναχες waren gewiß nicht anders als die alexandrinischen) und dann — man höre und staune — „so Caecilius von Kale Akte und Dionysios von Halikarnassos": das waren also Pergamener! Als erhalten werden dann aufgezählt Dionys, Ps.-Plutarch, Photios (Hermogenes und Philostratos fehlen; dieser wird aber S. 293 mit seinen Inhaltsangaben Gorgianischer Reden zitiert), Harpokration, Pollux (von der Lexikographie der Alexandriner, des Kaikilios u. a. kein Wort); und das alles figuriert unter der Rubrik: Pergamener! Von atticistischen Bestrebungen im I. Jahrh. vor, im II. nach Chr. kein Wort. Als Literatur zu dem allen folgen zwei Titel (A. Schöne, Ibb. 1871. Zucker, Erlangen 1878); für Photios und sein Verhältnis zu den Vorlagen sollte wenigstens noch die neueste Arbeit Vonachs, Innsbruck 1910, angeführt sein. Dann folgt Literatur „zur neueren Geschichte der griechischen Beredsamkeit: 1. Sammelwerke: Verweis auf § 1; 2. Übersetzungen angekündigt von G. Lehnert (mir unbekannt); 3. Jahresberichte; 4. Untersuchungen: zunächst Ruhnkens historia critica; diese liest man zumeist in der nicht genannten Ausgabe des Rutilius Lupus von Frotscher 1831. Spengels συναγ. τεχνῶν 1828 (nicht 1829 erschienen). Dann folgen nach Westermann und Blaß falsche Angaben über Volkmann: dessen Rhetorik der Griechen und Römer[2] 1885 ist ein selbständiges Werk, das Hammer nicht neu bearbeitet hat; Hammer hat nur den gleichfalls von Volkmanns Hand stammenden kurzen Abschnitt über Rhetorik in Müllers Handbuch II, 3 (dritte Aufl. 1901) bearbeitet. Zwischen Norden, Navarre, Drerup (Jbb.-Suppl. XXVII), Süß nimmt sich dann Schodorf, Beiträge zur Kenntnis der att. Gerichtssprache etwas seltsam aus. 5. Wörterverzeichnisse: „Indices graecitatis zu den einzelnen att. Rednern auf Grund von Reiskes Sonderindices von T. Mitchell, 2 vol., Ox. 1828", wörtlich aus Christ.

Folgt Abschnitt b) Anfänge der kunstmäßigen Beredsamkeit. Richtig wird auf Homer hingewiesen, ebenso auf die Gerichtsszene der Eumeniden; nur fehlt deren Behandlung durch v. Wilamowitz, Aristoteles und Athen II, sowie ein Hinweis auf die homerische Rhetorik des Telephos und die Arbeiten Schraders, Hermes 37 und 38. „Im übrigen die Überlieferung über Solon, Themistokles, Perikles u. a.": da ist wieder unpassendes zusammengeworfen: bei Solon und Themistokles haben wir die im wesentlichen durch Cicero vermittelten, lediglich erschlossenen Angaben, sie seien tüchtige Redner gewesen (Solon erzielt aber seine höchsten Wirkungen nicht durch das prosaische Wort, sondern durch seine Poesie ἀντ'ἀγορῆς), von Perikles Beredsamkeit dagegen haben wir, durch Aristoteles und Plutarch (aus Jon und Stesimbrotos), doch eine recht deutliche Vorstellung. Der nächste Satz ist wieder ganz schief: „Der Spott des Aristophanes über die redenschreibenden Rechtsbeistände seit 427 trifft zusammen mit der Verbreitung kunstmäßiger Beredsamkeit von Sizilien aus im eigentlichen Griechenland." 427 spottet Aristophanes in seinen Daitales über Thrasymachos, ein Beweis, daß bereits rhetorische Kunstlehre in Athen getrieben wurde v o r Gorgias Eintreffen in Athen im gleichen Jahre.

In Abschnitt c) Gattungen der Beredsamkeit werden die drei genera ge-

nannt; welche Vulgärrhetorik (?) das ἐπιδεικτικόν dem συμβουλευτικόν untergeordnet haben soll, ist mir unklar. Beim dritten γένος werden die ἐπιτάφιοι λόγοι genannt „nachweisbar seit 440 (samischer Epitaphios des Perikles)". Dieser, allerdings der erste wirklich bekannte, ist 439 gehalten, die Sitte der staatlichen Leichenrede bestand aber wahrscheinlich schon seit der Mitte der 70er Jahre des V. Jahrhunderts. Dann heißt es: „seit dem 4. Jahrhundert wurde in Athen an der jährlichen Totenfeier bei der Akademie der vermeintlich auf Aspasia zurückgehende (richtig: nach Platons Fiktion von Aspasia dem Sokrates mitgeteilte) Epitaphios in Platons Menexenos vorgelesen." Die Ciceronotiz (orat. 151) bezieht sich aber jedenfalls auf spätere Zeiten. Als Literatur zur Topik dieser Gattung wird nur Burgess, Chicago 1902, genannt; fehlt Pflugmacher, Greifswald 1909; Literatur über die Geschichte des Epitaphios (Brückner, Athen. Mitteilungen 35. Elsa Goßmann, Jena 1908) fehlt ganz.

§ 61 behandelt die sizilische Beredsamkeit, beginnend mit dem Satze: „Vertreter dieser Advokatenkunst sind Korax und Teisias, besonders aber Gorgias von Leontinoi" — ganz falsch, da Gorgias zwar Sizilianer, aber kein Advokat ist und zu seinen Vorgängern vielfach im Gegensatze steht. Ebenso falsch ist's, bei Gorgias dann (im Kleingedruckten) von einer „durch keine Gewissensbedenken beeinflußten Beredsamkeit" zu reden. Ganz schief ist wieder die Behauptung, Gorgias sei „geb. zwischen 500 und 480, gestorben zwischen 391 und 370"; es gab zwei verschiedene Ansätze im Altertum, zwischen denen wir zu wählen haben, aber Gorgias ist nicht in der Zeit zwischen den beiden Ansätzen geboren bzw. gestorben; ebenso verkehrt ist die Angabe über den Ὀλυμπικός („vielleicht zwischen 408 und 391"). Unter Gorgias Hauptschülern wird zwischen Polos und Alkidamas Prodikos genannt (wo ist das überliefert?) und neben „Menon (bei Xenophon)" (muß heißen: bei Plato Men. p. 70 B, verwechselt mit Proxenos bei Xen. Anab. II, 6,16) steht „Kallikles (= Charikles?), ein Politiker (bei Platon)"! Isokrates dagegen fehlt. Zu den „unbedeutenden Bruchstücken" gehört auch das Epitaphiosfragment, das uns von Gorgias Art doch eine ganz deutliche Vorstellung ermöglicht. Zu Helena und Palamedes heißt es: „diese beiden früher für unecht gehalten"; Literatur darüber fehlt. Der letzte Satz des Abschnitts ist wieder ganz schief: „Übertrieben haben diesen schon von Empedokles vorgebildeten Stil Agathon und Likymnios, umgebildet Isokrates": Weil Gorgias die Figuren in seiner Prosa übertrieben anwandte, galt er als ihr Erfinder, tragen sie seinen Namen; seine getreuen Schüler, Agathon u. a. machten's wie er; Isokrates ermäßigte den Figurenschmuck. Daß Empedokles diesen Stil vorgebildet, suchte Diels (Berl. Sitzungs-Ber. 1884) zu erweisen (der aber nicht zitiert wird); richtiger ist die Anschauung, die Reich vertritt, daß die Gorgianischen Figuren in der Poesie längst kunstmäßig gebraucht vorlagen; Reich wird auch zitiert, aber nur Heft I seiner Abhandlung über den Einfluß der griechischen Poesie auf Gorgias Progr. Ludwigshafen 1908, während der II. Teil, Ludwigshafen 1909, dafür in Betracht kommt. Sonst wird bez. der Nachwirkung bei den nächsten Generationen (bez. Xenophon fehlt Seyffert, de Xenophontis Agesilao, Diss. Göttingen 1909) zitiert „Schacht, E., De Gorgianae disciplinae vestigiis, Diss. Rostock 1890": Schacht ist Druckfehler statt Scheel und ein alter Bekannter: er ist ohne Nachprüfung aus Gercke-Norden I 447 übernommen!

(dort durch das daneben stehende Zitat H. Schacht, de Xenophontis studiis rhetoricis hervorgerufen).

So könnte ich mit meiner Kritik Abschnitt für Abschnitt fortfahren. Nur noch einiges sei aus den nächsten Seiten herausgegriffen. Über Antiphon heißt es (S. 294): „Er ist neuerdings mit dem Sophisten A. identifiziert worden (unbewiesen)“: Literatur für und wider fehlt. Daß die Tetralogien nicht vom Rhamnusier sind, wird nicht gesagt, Literatur dazu nicht erwähnt: dagegen wird im allgemeinen auf Christ-Schmid verwiesen „mit zahlreichen Literaturangaben“. Über Andokides 4 heißt es (S. 295): „κατὰ Ἀλκιβιάδου (um 418, unecht, im Altertum z. T. Lysias zugeschrieben)“: daß es ein Erzeugnis wahrscheinlich des späteren IV. Jahrhunderts ist, erfährt man nicht, Literatur fehlt. Lysias soll (S. 296) wieder in Syrakus geboren sein (ein wohl aus Christ-Schmid übernommener Fehler, der dort in der 6. Aufl. korrigiert ist). Ob man Lysias' ἀπολογία Σωκράτους als ein παίγνιον bezeichnen darf, ist mindestens zweifelhaft; als Übungsstücke, τέχναι, von ihm figurieren neben der fingierten Verteidigungsrede für Nikias die zwei Reden gegen den jüngeren Alkibiades und gegen den Sokratiker Aischines (das sind doch Prozeßreden, wenn sie auch für die literarische Publikation überarbeitet sind!) und „der in Plat. Phaidr. stehende Liebesbrief (λόγος ἐρωτικός)“, der also als echt lysianisch angesehen wird: Literatur zu dem allen fehlt. Schlägt man unter Plato nach, S. 338, so findet man den Verweis „Räder a. a. O. (1905) S. 245 ff. (Literatur)“; daneben werden zur Ergänzung zitiert Vollgraffs Coniectanea in Platonis Phaedrum, Mnemos. 27, und „Thiele, G., Phädrusstudien, in Herm. 41 (1906), S. 562—92“ — leider gelten diese dem Fabeldichter Phaedrus!!

Ich glaube, die Proben genügen. Die Angaben des Textes sind vielfach schief und falsch, sie lassen die nötige Vorsicht, aber auch das nötige philologische Urteil vermissen; die Zitate sind kritiklos zusammengetragen, nicht sorgfältig nachgeprüft, oft ohne Kenntnis der genannten Arbeit gegeben, oft fehlt gerade die Literatur, die man nach der Fassung des Textes erwarten sollte. Der ganzen Arbeit fehlt philologische Akribie. Ich kann vor der Benutzung dieses Teiles der Grundzüge der klassischen Philologie nur warnen.

Münster (Westf.) K. Münscher.

Lehmann-Haupt, C. F., Die historische Semiramis und ihre Zeit. Mit 50 Abbildungen. 76 S. 8°. Tübingen 1910. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). geh. 2 M., geb. 3 M.

Galt Semiramis eine Zeitlang als rein sagenhafte Persönlichkeit, so bewies das Vorkommen ihres Namens Schammuramat auf mehreren in Nimrud, dem altassyrischen Kalach, entdeckten Statuen des Gottes Nebo ihre Geschichtlichkeit. Da sie als „Palastfrau“ des Königs Adadnirari bezeichnet war, lag es nahe, sie für dessen Gemahlin zu halten. Aufschluß über ihre wirkliche Stellung im assyrischen Königshause brachte ein bei den Ausgrabungen der Deutschen Orientgesellschaft im Jahre 1909 unter einer größeren Anzahl von Königsstelen in Assur gemachter Fund, eine Denksäule der Schammuramat. Hier ist sie die „Palastfrau“, d. i. die Gemahlin Samsi-Adads genannt und zugleich als Mutter Adadniraris (IV.) an-

gegeben. Ihre Verwandtschaft zu dem gleichfalls hier erwähnten Salmanassar ist nicht ganz sicher; doch scheint sie als Schwiegertochter des dritten Königs dieses Namens bezeichnet zu sein. Schon die Tatsache, daß sie die einzige Frau ist, der eine besondere Ehre unter den Königen zuteil wird, berechtigt zur Vermutung, daß sie keine unbedeutende Rolle spielte. Professor Lehmann sucht in seinem anregenden Vortrage aus der sagenhaften Umhüllung den geschichtlichen Kern zu gewinnen.

Münster i. W. S. Widmann.

Schramm, E., Griechisch-römische Geschütze. Bemerkungen zu der Rekonstruktion. Metz 1910. G. Scriba. 37 S., 10 Tafeln und 14 Textfiguren. gr. 8°. geb. 3 M.

Das vorliegende Buch bedarf eigentlich keiner Besprechung, denn der Inhalt ist seit Jahren bekannt und anerkannt. Der Text ist ein wörtlicher Abdruck von drei Aufsätzen des Verfassers in dem „Jahrbuch der Gesellschaft für lothringische Geschichte und Altertumskunde" XVI 1904, 142—160; XVIII 1906, 276—283, und XXI 1909, 86—90. Bei einer Vergleichung ergibt sich, daß hier und da ein Übergang gemacht, selten einmal ein Wort oder ein Satz ausgelassen oder geändert wurde, wie das Zusammenstellen oder ein Fortschritt in der Erkenntnis es mit sich brachten. Auch die zum Teil recht mäßigen Abbildungen und die guten Tafeln finden sich alle schon früher bis auf Tafel 9, die, soviel ich sehe, neu ist. Warum ist dieser Tatbestand an keiner Stelle in dem Buche kund gegeben worden? Der literarische Brauch hätte es gefordert, und niemand verdenkt es dem Verfasser, daß er die in mehreren Bänden einer seltenen Zeitschrift verborgenen Aufsätze sammelte.

Weggeblieben ist z. B. auf S. 8 die Bezeichnung „trefflich" bei der ersten Erwähnung des Werkes von Rüstow und Köchly, Geschichte des griechischen Kriegswesens. Aarau 1852. Dieses Buch, das so lange das deutsche Werk über dieses Thema war, hätte ein Lob behalten können, auch wenn ein Blick auf die hier zu vergleichenden Seiten 378 ff. zeigt, wie weit die neuesten Forscher über jene hinweggekommen sind. Neben dem Techniker Schramm steht nämlich als Theoretiker der Philologe R. Schneider. Mit Nutzen kann man dessen Veröffentlichungen vergleichen: „Antike Geschütze auf der Saalburg. Erläuterungen zu Schramms Rekonstruktionen." Homburg v. d. H. 1908, und die anderen, die wichtige Anhaltspunkte für die Rekonstruktionen lieferten: über Geschütze auf antiken Reliefs (Mitteilungen des K. D. Archäologischen Instituts. Rom 1905) und auf handschriftlichen Bildern (Metz 1907), ferner die Ausgaben der griechischen Poliorketiker und des in betreff seines Alters heiß umstrittenen „Anonymi de rebus bellicis liber". Von R. Schneider ist nach einer Äußerung auf S. 6 noch ein umfassendes Werk zu erwarten. Schneider schrieb einmal („Anfang und Ende der Torsionsgeschütze". Neue Jahrbücher 1909, 133 ff.): „Die Torsionsgeschütze sind Kunstwerke einer so ausgebildeten Technik und die zweiarmigen Geschütze geradezu vollendete Meisterwerke, die den Vergleich mit den modernen Konstruktionen vollkommen aushalten." Um so höher ist es zu schätzen, daß es der Praxis und Theorie in schönem Vereine gelang, jenes ältere deutsche Werk wie die französischen weit zu überholen, die

Grundlage für eine Geschichte der antiken Artillerie zu schaffen, ja die verlorenen antiken Geschütze zu ersetzen.

Es ist sehr zu wünschen, daß die Resultate, die wohl nur in Kleinigkeiten noch Besserungen erfahren werden, möglichst bald in die Handbücher und Kommentare übergehen, wie sie z. B. schon 1907 in der zweiten Auflage von Oehlers Bilderatlas zu Caesars Büchern *de bello gallico* Aufnahme fanden. Übrigens könnten recht viele Abbildungen dieses brauchbaren Atlasses in einer moderner Technik entsprechenden Weise einmal erneuert werden!

Cüstrin. C. Fredrich.

Quellen und Forschungen zur alten Geschichte und Geographie. Herausgegeben von W. Sieglin, Heft 23.

Plutarchs Leben des Lykurgos. Von Dr. Ernst Keßler. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 132 S. gr. 8°. geh. 4,40 M.

In der Alexander-Vita bittet Plutarch seine Leser um Nachsicht, wenn er bei der Behandlung großer Taten nicht auf Einzelheiten eingehe, sondern sich dabei kurz fasse, und rechtfertigt die Bevorzugung charakteristischer Züge, Handlungen und Aussprüche seiner Helden mit dem Worte: „Ich schreibe ja nicht Geschichte, sondern Lebensbilder." Er will seinen Lesern geistige Nahrung bieten und auf sie erziehlich wirken. Darum haben für ihn oft nüchterne Tatsachen geringeren Wert, als Anekdoten, Legenden und was der Turnvater Jahn „Geschichtsel" nennt. Bei den strengen Historikern konnte er diese selten finden, wohl aber in den Büchern älterer Traditionssammler. Der Forschung nach den Quellen des Plutarch muß deshalb die Untersuchung der Parallelberichte auf ihre Quellen hin vorausgehen. Einer Anregung des Straßburger Historikers K. J. Neumann, der selbst über die Entstehung des spartanischen Staates in der lykurgischen Verfassung schrieb, folgend, unternimmt Keßler den Versuch, die in der Lykurgvita enthaltenen Berichte der Reihe nach zu prüfen und ihnen „ihre Stelle innerhalb der Traditionsgeschichte anzuweisen". Erst in zweiter Linie fragt er nach den direkten Vorlagen und nennt mit Recht an erster Stelle den Hermippus, dann den Borystheniten Sphairos, während die unmittelbare Benutzung Phylarchs zweifelhaft bleibt, ferner wahrscheinlich Platon, Thukydides, Theophrast, Aristokrates. Vergleich mit der Schrift Xenophons über den Staat der Lakedämonier führt zur Vermutung, daß ein Redaktor aus Plutarch schöpfte. Über Hypothesen kommt die Quellenforschung bei Plutarch wenig hinaus. In einem Anhang zu der sorgfältigen Untersuchung behandelt Professor Neumann die spartanischen Königslisten bei Plutarch und die Entstehungszeit des Ephorats und Theopomp (754).

Münster i. W. S. Widmann.

Meyer, Chr., Geschichte Frankens (Sammlung Göschen 434). Leipzig 1909. Göschen. 153 S. kl. 8°. geb. 0,80 M.

Weller, K., Württembergische Geschichte (Sammlung Göschen 462). Leipzig 1909. Göschen. 176 S. kl. 8°. geb. 0,80 M.

Zwei wertvolle Bereicherungen der Göschenschen geschichtlichen Bibliothek. Das zuerst genannte Büchlein gibt eine Darstellung von der politischen und territorialen Entwicklung, vor allem des fränkischen Stückes von Bayern,

d. h. der drei Kreise Unter-, Ober- und Mittelfranken, eines Gebietes reichlich so groß wie die Provinz Westfalen, auf dem nicht weniger als 3 Bistümer, 9 Markgrafenschaften und Grafschaften, 5 Reichsstädte und dazu eine Anzahl von reichsfreien Ritterschaften in buntem Wechsel durcheinander lagen. Es verfolgt deren Schicksale bis in die napoleonische Zeit, wo sie fast alle durch das Band, das die wittelsbachische Dynastie um sie schlang, vereint wurden, ein Band, stark genug, um sie weiterhin zusammenzuhalten. Weller beginnt mit der Geschichte des Schwabenlandes, die er von ihren Uranfängen an über die Besitzergreifung des Landes durch die Schwaben hinaus bis zu der Zeit verfolgt, wo ihm mit dem Untergang des Hohenstaufenhauses die Hoffnung auf einen politischen Zusammenschluß genommen wurde. Er führt uns von da an in einer doppelten Kapitelreihe nebeneinander die allgemeine Geschichte des heutigen württembergischen Landes vor Augen — die sich wieder nicht selten zu einer Geschichte Schwabens erweitert — und die besondere Entwicklung zuerst der Grafschaft, dann des Herzogtums, endlich des Kurfürstentums Württemberg, bis seit Ende 1805 infolge der Begründung des Königreichs und dessen Erweiterung auf seinen heutigen Umfang durch Napoleons Gnaden das Besondere in dem Allgemeinen aufgeht und dadurch dem Verfasser seine Darstellung, der er erst mit der Hinabführung auf die Jetztzeit ein Ziel setzt, vereinfacht wird.

Meyer faßt seine Aufgabe vorwiegend einmal vom politischen und sodann vom territorialen, nicht selten dynastischen Standpunkt. Bei Weller kommt neben der politischen Geschichte die Entwicklung des wirtschaftlichen und des Geisteslebens zum vollen Recht, wird über der Betrachtung der Geschicke der Territorien und Dynastien nie der Blick aufs Ganze verloren, die Rückwirkung des Einzelnen auf die Gesamtheit und umgekehrt aus dem Auge gelassen. Dadurch gewinnt sein Büchlein an Gehalt und Tiefe. — Beide Bücher weisen reiche Stammbäume und ein umfangreiches Register auf; als Wunsch für die zweite Auflage notiere ich die Hinzufügung einer Karte. Die Verfasser unserer geschichtlichen Lehrbücher und andere müssen sich mit Meyer auseinandersetzen, wenn er S. 72 und 146 Friedrich VII. 1415 mit Brandenburg belehnt werden läßt (nicht Friedrich VI.); die Abweichung erklärt sich aus der Unterscheidung von drei Friedrichen zwischen 1200 und 1297 (statt 2).

Elberfeld. W. Meiners.

Die deutschen Kolonien, herausgegeben von Major a. D. Kurd Schwabe, unter Mitwirkung von Amtsrichter Dr. Fr. Behme, Major in der Schutztruppe für Südwestafrika Bethe, Hauptmann à la Suite der Schutztruppe für Kamerun Dominik, Geh. Medizinalrat Prof. Dr. Gustav Fritsch, Direktor der Deutschen Togogesellschaft Bergassessor a. D. Fr. Hupfeld, Marine-Oberstabsarzt Prof. Dr. Kraemer, Stabsarzt im Kommando der Schutztruppen Dr. Kuhn, Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Paasche, Hauptmann a. D. H. Ramsay, Hauptmann a. D. Volkmann. Herstellung des Werkes unter künstlerischer Leitung von Bernhard Esch, Farbenphotographische Aufnahmen von Dr. Robert Lohmeyer, Bruno Marquardt und Eduard Kiewning. Band I Togo, Kamerun. Deutsch-Südwestafrika. Mit 126 Farbenphotographien nach der Natur und zwar 20 Tafelbildern und

106 Bildern im Text. Band II Deutsch-Ostafrika. Kaiser-Wilhelmsland und die Inselwelt im Stillen Ozean. Samoa. Kiautschou. Mit 125 Farbenphotographien nach der Natur und zwar 20 Tafelbildern und 105 Bildern im Text. Verlagsanstalt für Farbenphotographie. Berlin 1911. Weller und Hüttich. Subskriptionspreis 200 M.

Eine stattliche Reihe bekannter Kolonialfreunde und Kolonialkämpfer haben sich vereinigt, ein Monumentalwerk über die deutschen Kolonien zu schaffen, ihre Bedeutung nach politischer wie wirtschaftlicher Seite hin zu beleuchten und in gedrängten übersichtlichen Aufsätzen und Aufzeichnungen meist aus persönlicher Erfahrung heraus die einzelnen Kolonien und Schutzgebiete dem Leser vor Augen zu führen. Nach einem kurzen markigen Geleitwort des ältesten Afrikareisenden unserer Tage, des Geh. Medizinalrats Fritsch bespricht Hupfeld die Kolonie Togo besonders nach ihrer wirtschaftlichen Bedeutung, versteht es jedoch auch, die sehr interessanten völkerkundlichen Fragen, die gerade diese Kolonie berühren, klar zu entwickeln. In die Kolonie Kamerun teilen sich Ramsay und der kürzlich verstorbene unvergeßliche Hans Dominik, der die ganze Kraft seiner jungen Tage für die Erschließung und Nutzbarmachung besonders von Süd-Kamerun einsetzte, dem Deutschland diesen Süden der Kolonie erst recht eigentlich mit seiner Jaunde-Station zu verdanken hat. Was hier von Kribi bis zum Tschadsee noch an Werten und Ländern rationeller Erschließung harrt, hat Dominik in fesselnder sachkundiger Darstellung beschrieben. Es ist die letzte Arbeit seines kurzen, tatenreichen Lebens gewesen. — In die Geschichte und Landeskunde von Deutsch-Südwestafrika führen uns die Schilderungen dreier Mitkämpfer aus dem letzten großen Aufstand, des Majors Schwabe, des Stabsarztes Dr. Kuhn und des Hauptmanns Volkmann. Unter diesen beanspruchen die Schilderungen aus dem Hererolande und des Sandfeldes (Omaheke), in dem die letzten Reste des einst so stolzen Volkes der Herero verdursteten und verkamen, besonderes Interesse. Bieten sie doch eine lebendige Illustration zu den knappen, markigen Worten, mit denen das Generalstabswerk über den Krieg in Südwestafrika fern jeder Ruhmredigkeit von den Heldentaten deutscher Reiter und Offiziere erzählt, die hier in einsamer Öde, fern der Heimat, treu ihrem Fahneneide gefallen sind.

In dem Abschnitt über Deutsch-Ostafrika bringt Ramsay mit Recht das Verdienst wieder zu Ehren, das Karl Peters ohne Zweifel an der ersten Erwerbung dieser unserer wichtigsten Kolonie hat. Nach einer kurzen Landeskunde von Bethe bespricht sodann der frühere Vizepräsident des Reichstages Paasche, der selbst einige Zeit in Ostafrika geweilt, im Anschluß an seine Monographie über diesen Gegenstand die wirtschaftlichen Zustände und Aussichten der Kolonie. Den Beschluß machen die Kolonien und Schutzgebiete im Stillen Ozean von Kraemer und Henoch, sowie Kiautschou von Behme, für das einst der große Geograph Richthofen durch seine berühmte Monographie weitgehendes Interesse erweckt hatte.

Wir würden jedoch dem Werke bei weitem nicht gerecht werden, wenn wir unsere Besprechung mit einer Durchmusterung der Textaufsätze beschlössen. Den eigentlichen Wert und seine charakteristische Eigenart erhält das Buch durch die Beigabe sehr zahlreicher Farbenphotographien, die mit farbenempfindlichen Platten von Dr. Robert Lohmeyer u. a. an Ort und Stelle aufgenommen uns eine

ganz überraschend naturgetreue Wiedergabe besonders der Flora und Fauna, aber auch der Bewohner der Kolonien und ihrer Landschaften bieten. Für Geographie, Anthropologie, Ethnographie, Botanik und viele andere Zweige der Wissenschaft haben gerade die farbigen Naturaufnahmen ganz anderen Wert als kolorierte Illustrationen. Hier spielt die individuelle Auffassung des Künstlers von Farbe und Licht eine gewichtige Rolle; die Farbenphotographien dagegen, die durch das Miethesche Verfahren zu hoher Vollendung gediehen sind, ermöglichen eine getreue Darstellung nach der Natur. Ich kann aus der überwältigenden Fülle des Gebotenen nur Weniges hier hervorheben. Man betrachte die Farbenaufnahme des Kibogipfels aus der Höhe des sogen. letzten Lagers des Erstersteigers Hans Meyer, die Dr. Lohmeyer hergestellt hat, mit ihren wunderbaren Farbentönen in Gras und Eisdecke (Band II, S. 48) und dem zarten Wolkenschleier über der mehr als 6000 m hohen Spitze; daneben blicke man einmal in den Kaufladen eines Inders in Morogoro (Band II, S. 40), wo ungefähr zwölf Trägerkoffer verschiedenster Färbung übereinander aufgestapelt sind. Welche einfache Schwarzplatte oder welche künstliche Farbengebung könnte einen ähnlich naturgetreuen Eindruck hervorrufen wie diese Farbenaufnahme? Und so ist es durchgängig. Die zarten Spitzen des Steppengrases, die leichten Palmenfieder, die starrenden, von der Abendsonne beschienenen Äste des Affenbrotbaumes, erscheinen in der Naturaufnahme in so glänzender Wiedergabe, daß man sich kaum ein besseres Hilfsmittel für die Kenntnis der Kolonien denken kann als dies Bilderwerk.

Nowawes bei Potsdam. Willy Scheel.

Roller, Karl, Adolf Spieß. Ein Gedenkblatt zu seinem hundertjährigen Geburtstage. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 167 S. 8°. 3 M.

Während uns Leben und Wirken Jahns wiederholt in selbständigen Arbeiten geschildert worden sind, so am gelehrtesten von Euler, am großzügigsten von Schulthess und am volkstümlichsten von Meyer, sind über Adolf Spieß, den Begründer des deutschen Schulturnens, erst 1910 als Gedenkblatt zu seinem 100 jährigen Geburtstage zwei selbständige Lebensbilder erschienen. Beide kommen aus Hessen, der Heimat und hauptsächlichsten Wirkungsstätte von Spieß. Das eine ist eine einfache Lebensbeschreibung von Schulinspektor Schmeel in Worms. Das andere, das vorliegende Buch von Roller, stellt nicht nur das Leben von Spieß ausführlich dar, sondern versucht auf breiterer Grundlage ein Verständnis seines Wirkens anzubahnen. Es ist als eine fleißige und erschöpfende Zusammenfassung alles Wissenswerten über Spießens Leben und den Inhalt seiner Schriften für den Turnhistoriker eine wertvolle Arbeit. Wertvoller noch wäre sie geworden, wenn der Verfasser auf die vielen seitenlangen Zitate verzichtet und Ereignisse bzw. Gedanken in eigener lebendiger Form dargestellt hätte, auch wenn er statt der ausführlichen Inhaltsangabe der Spießschen Schriften tiefer auf ihre historische Bedeutung eingegangen wäre.

Mülheim (Ruhr). Edmund Neuendorff.

Berliner Heimatbücher. Herausgegeben von der Diesterweg-Stiftung in Berlin.

1. Spuren der Eiszeit in und bei Berlin von Gustav Kalb.

46 S. geh. 0,25 M. 2. Berliner Sagen und Erinnerungen für die Berliner Jugend, gesammelt von Otto Monke. Leipzig 1911. Quelle & Meyer. 70 S. geh. 0,30 M.

Das Unternehmen, das mit den vorliegenden Bändchen ins Leben tritt, verdient Ermutigung und Beifall. Es will dem Heimatsgefühl, das in der Großstadtjugend nicht leicht von selbst erwächst, für seine Entwicklung Stützen bieten, indem es die Jugend Berlins anleitet, nachdenkend bei einzelnen charakteristischen Momenten in dem Gesamtbild ihrer ins Riesenhafte gewachsenen Heimatstadt zu verweilen. Die erste Schrift führt in die Vereisungstheorie von Torell ein und erinnert daran, daß es dem schwedischen Forscher bei einem Besuch der Rüdersdorfer Kalkberge zur Gewißheit wurde, daß ganz Norddeutschland einst von Gletschern bedeckt war. Sie erzählt dann von der ungeheuren Grundmoräne, die den Äckern der Mark ihre Fruchtbarkeit gibt, von Stirnmoränen und Seitenmoränen, die hier und da zutage liegen, von den Tonlagern, die die abschmelzenden Gletscher zurückgelassen haben, von der Entstehung unserer Flüsse und weist auf Zeichen der Eiszeit hin, die uns überall in der Mark entgegentreten. Manchmal hätte man wohl den Wunsch, daß die Darstellung etwas mehr bei dem Einzelnen verweilen möchte, aber im ganzen ist es sicherlich geeignet, die Jugend, an die es sich wendet, zum Nachdenken über den heimatlichen Boden und seine Gestaltung anzuregen. Die zweite Schrift gibt in Chronikenstil allerlei Sagen und Geschichten wieder, die in Berlin unter den von altersher Eingesessenen von Mund zu Mund gehen und von denen wohl jedem Berliner hin und wieder dunkle Kunde gekommen ist. Sie erzählt von der weißen Frau, von dem Steinkreuz an der Marienkirche, vom Großen Kurfürsten auf der Langen Brücke, von der Kuppel der Hedwigskirche, von der Riesenrippe an einem Haus am Molkenmarkt, von dem Bild eines Mannes, der eine Tür trägt, an einem Haus der Wallstraße und von vielem anderen. Die Erzählungen sind zuweilen etwas nüchtern, doch finden sich auch solche von grausiger Romantik oder burleskem Humor. Man kann die beiden Bändchen freundlicher Beachtung empfehlen.

Berlin. G. Louis.

Helm, G., Grundlehren der höheren Mathematik. Zum Gebrauch bei Anwendungen und Wiederholungen zusammengestellt. Mit 387 Figuren im Text. Leipzig 1910. Akademische Verlagsgesellschaft. XV u. 419 S. 8°. 14,20 M.

Das vorliegende Buch enthält den Lehrstoff der höheren Mathematik, den der Verfasser an der Dresdener technischen Hochschule in einer sich über vier Studiensemester erstreckenden Vorlesung seinen Hörern vorzuführen pflegt. Er will aus dem Gesamtgebiete der höheren Mathematik das für Techniker Wertvolle tunlichst in solcher Anordnung bieten, daß auf die Lehren, die für alle wichtig sind, erst die eingehenderen Untersuchungen folgen, die insbesondere für ein tiefer eindringendes Studium der gesamten technischen Mechanik, der Elektro- und Thermodynamik erforderlich sind. Es ist dabei in jenen ersten Teilen ausführlicher gehalten als in den späteren.

Seinen Zwecken entsprechend enthält das Werk Differential- und Integralrechnung, unendliche Reihen, Methoden der unbestimmten Integration, be-

stimmte Integrale, mehrfache Integrale, die Lehre von den Differentialgleichungen erster und zweiter Ordnung, daneben einen vollständigen Lehrgang der analytischen Geometrie der Ebene und des Raumes nebst den Anwendungen der Differential- und Integralrechnung auf Geometrie bis zum Begriff der Krümmung von Raumkurven und Flächen. Die Anwendungen der Infinitesimalrechnung erstrecken sich jedoch nicht nur auf Geometrie, sondern auch auf andere Gebiete wie namentlich auf Physik und insbesondere auf Mechanik. Die Grundlagen des Rechnens mit Vektorgrößen sind ebenfalls mit in den Gedankengang aufgenommen worden.

Daß das Werk für den Zweck, für den es bestimmt ist, nämlich den Hörern des Verfassers ein brauchbares Hilfsmittel für Wiederholungen und Anwendungen zu bieten, durchaus geeignet ist, darüber kann kein Zweifel sein. Bei den heutigen Bestrebungen, die Anfangsgründe der Infinitesimalrechnung in irgend einer Form in den mathematischen Unterricht der höheren Schulen einzugliedern, kann das Werk vielleicht auch für diese fruchtbar gemacht werden.

Die Mathematik ist an den technischen Hochschulen nur Hilfswissenschaft. Der Dozent für Mathematik an den technischen Hochschulen muß in seinem Lehrgange ähnlich wie der Lehrer der Mathematik an den höheren Schulen auf einen streng systematischen Aufbau verzichten, er kann nicht alle Möglichkeiten und Feinheiten der vollkommenen mathematischen Theorie berücksichtigen, er muß stets im Auge behalten, daß für den Techniker nicht die abstrakten mathematischen Lehren an und für sich, sondern deren Anwendung die Hauptsache sein. Der Lehrgang, der sich so allmählich an den technischen Hochschulen herausbildet, wird dem Lehrgange in der Infinitesimalrechnung, der an den höheren Schulen möglich und zweckmäßig ist, näher stehen als der zuweilen rein abstrakt gehaltene Lehrgang der Universitäten.

Für die Neugestaltung des mathematischen Unterrichts an den höheren Schulen würden hier namentlich die ersten Abschnitte des Buches verwertet werden können. Es sei nach dieser Richtung auf die Einführung der Grundbegriffe der Funktion, des Differentialquotienten und des Integrals hingewiesen.

Diese einführenden Abschnitte erinnern daran, daß der Verfasser auch einmal Oberlehrer war und aus seiner Tätigkeit an der höheren Schule weiß, was methodische Durcharbeitung des den Hörern zu bietenden Stoffes bedeutet.

Selbstverständlich enthält das Buch auch vieles, wofür auf den höheren Schulen die Zeit fehlt.

Klein, F., Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland, veranlaßt durch die Internationale Unterrichtskommission. Vier Bände in einzeln käuflichen Heften. B. G. Teubner. Leipzig und Berlin. 8°. Steif geheftet.

I. Band. Die höheren Schulen in Norddeutschland. Mit einem Einführungswort von F. Klein. 1. Lietzmann, W., Stoff und Methode im mathematischen Unterricht der norddeutschen höheren Schulen. Auf Grund der vorhandenen Lehrbücher. XII u. 102 S. 1909. 2 M. 2. Lietzmann, W., Die Organisation des mathematischen Unterrichts an den höheren Schulen in Preußen. Mit 18 Figuren. VII u. 204 S. 1910. 5 M.

II. Band. Die höheren Schulen in Mittel- und Süddeutschland. Mit einem Einführungswort von P. Treutlein. 1. Wieleitner, H., Der mathematische Unterricht an den Gymnasien und Realanstalten nach Organisation, Lehrstoff und Lehrverfahren und die Ausbildung und die Fortbildung der Lehrer im Königreich Bayern. XIV u. 85 S. 1910. 2,40 M. 2. Witting, A., Desgl. im Königreich Sachsen. IV u. 78 S. 1910. 2,20 M. 3. Geck, E., Desgl. im Königreich Württemberg. IV u. 104 S. 1910. 2,20 M. 4. Cramer, H., Desgl. im Großherzogtum Baden. XIV u. 48 S. 1910. 1,60 M. 5. Schnell, H., Desgl. im Großherzogtum Hessen. VI u. 51 S. 1910. 1,60 M.

III. Band. Berichte allgemeiner Art über den höheren mathematischen Unterricht. Mit einem Einführungswort von F. Klein. 2. Timerding, H. E., Die Mathematik in den physikalischen Lehrbüchern. Mit 22 Figuren im Text. VI u. 112 S. 1910. 2,80 M.

IV. Band. Die Mathematik an den technischen Schulen mit einem Einführungswort von P. Stäckel. 1. Grünbaum, H., Der mathematische Unterricht an den deutschen mittleren Fachschulen. XVI u. 100 S. 1910. 2,60 M.

Als die „Meraner Lehrpläne" ihrer Zeit zum erstenmal der Öffentlichkeit übergeben wurden, machte man ihnen die Vorwürfe, die den Neuerungen gewöhnlich gemacht werden. Von der einen Seite wurde den Neuerern entgegengehalten, sie stellten Forderungen auf, die sich nicht erfüllen ließen; sie verlangten eine Erhöhung der Unterrichtsziele, und bei den gegebenen Verhältnissen sei es jetzt schon — namentlich an Gymnasien — schwer möglich, die in den geltenden Lehrplänen dem mathematischen Unterricht gesteckten Ziele mit der Mehrzahl der Schüler zu erreichen.

Von der anderen Seite wieder wurde behauptet, die Meraner „Lehrpläne" brächten nichts Neues. Was in ihnen gefordert werde, sei von Lehrern, die mit der Methodik des mathematischen Unterrichts ausreichend bekannt seien, schon seit langer Zeit angestrebt und auch geübt worden. Der methodisch richtig erteilte Unterricht habe schon lange in allen Zweigen der Mathematik funktionales Denken gepflegt, im einfachen Rechenunterricht, in der Geometrie und in der Arithmetik sowie in den mannigfachen Anwendungen, in den verschiedenen Zweigen der Physik, in der Astronomie. Überall habe man den Schülern die gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnisse der in Betracht kommenden Größen zur Anschauung zu bringen gesucht, ebenso sei schon immer auf Ausbildung des Anschauungsvermögens der Schüler hingearbeitet worden, im propädeutischen geometrischen Unterricht, in Planimetrie, Stereometrie und in der darstellenden Geometrie. Auch graphische Darstellungen hätten die Schüler kennen gelernt, ebenso die Begriffe des Differentialquotienten und des Integrals als Grenzwerte von Quotienten und Summen. Daneben sei man auch bestrebt gewesen, in möglichst weitgehender Berücksichtigung der Anwendungen den Schülern den Wert der Mathematik für die Beherrschung der Außenwelt zum Bewußtsein zu bringen.

Bei diesem Widerstreit der Meinungen haben die Reformer das Richtigste getan, was sie tun konnten. Um für die Beurteilung der Notwendigkeit und Möglichkeit von Reformen eine brauchbare Grundlage zu schaffen, haben sie sich ent-

schlossen, die wirkliche Lage des mathematischen Unterrichts in den einzelnen Ländern durch eine Reihe von gründlichen Einzeluntersuchungen unparteiisch feststellen zu lassen.

Es wurde auf dem IV. Internationalen Mathematiker-Kongreß in Rom, Ostern 1908, die Einsetzung einer Internationalen mathematischen Unterrichtskommission (I. M. U. K.) beschlossen, die den Auftrag erhielt, einen vergleichenden Bericht über den Stand des mathematischen Unterrichts in allen Kulturländern auszuarbeiten. Die einzelnen Länder ernannten für diesen Zweck besondere Unterkommissionen.

Die deutsche Unterkommission hatte sich ursprünglich darauf beschränken wollen, in der von Herrn Schotten herausgegebenen Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht eine fortlaufende Rubrik „Berichte und Mitteilungen, veranlaßt durch die Internationale mathematische Unterrichtskommission", einzurichten. Es stellte sich indes bald heraus, daß man dem bei dieser Arbeit zusammenkommenden wertvollen Material innerhalb dieser Rubrik nicht in einer der Wichtigkeit der Sache entsprechenden Form gerecht werden konnte. Vielmehr erschien es dringend wünschenswert, die Ergebnisse, die sich bei den eingehenden Studien der Mitarbeiter herausstellten, den interessierten Kreisen in ausführlichen Darstellungen darzubieten. Man entschloß sich deshalb, die Arbeiten als besondere Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland herauszugeben.

Das ganze Werk ist vorläufig auf vier Bände berechnet. Der erste Band, dem ein Vorwort von F. Klein vorangeht, behandelt die höheren Schulen in Norddeutschland, der zweite mit einem Einführungswort von P. Treutlein die höheren Schulen in Mittel- und Süddeutschland, der dritte wieder mit einem Einführungswort von F. Klein gibt Berichte allgemeiner Natur über den höheren mathematischen Unterricht und der vierte durch ein Vorwort von P. Stäckel eingeleitete Band ist für die Mathematik an den technischen Schulen bestimmt.

Vorläufig sind von dem ersten Bande zwei Hefte, von dem zweiten Bande fünf Hefte, von dem dritten und dem vierten Bande je ein Heft erschienen.

Alle bisher vorliegenden Hefte sind als außerordentlich wertvoll zu bezeichnen; sie stellen ein bequemes Hilfsmittel dar, sich über den mathematischen Unterricht nach Organisation, Lehrstoff und Lehrverfahren sowie über die Ausbildung und Fortbildung der Lehrer der Mathematik in den einzelnen Staaten Deutschlands Klarheit zu verschaffen.

Die beiden Hefte des ersten Bandes, der den höheren Schulen Norddeutschlands gewidmet ist, haben W. Lietzmann zum Verfasser; das erste Heft behandelt Stoff und Methode im mathematischen Unterricht Norddeutschlands auf Grund der vorhandenen Lehrbücher, das zweite Heft die Organisation des mathematischen Unterrichts an den höheren Schulen in Preußen.

Das erste Heft gliedert sich in drei Teile. In dem ersten allgemeinen Teile werden die verschiedenen Arten von mathematischen Lehrbüchern: Leitfaden, Lehrbuch, systematisches und methodisches Lehrbuch näher charakterisiert, in dem zweiten Teile werden die Lehrbücher für Planimetrie, Trigonometrie und Stereometrie, in dem dritten die Lehrbücher für Arithmetik, Algebra und Analysis eingehend besprochen, naturgemäß besonders mit Rücksicht auf die in den Meraner

Lehrplänen angestrebten Änderungen. Der Verfasser hat selbstverständlich nicht alle vorhandenen Lehrbücher in seine Besprechung einbezogen, sondern nur solche, die typische Bedeutung haben; um so wertvoller sind seine an die einzelnen Werke angeknüpften Darlegungen. Dazwischen finden sich viele beachtenswerte methodische Bemerkungen eingestreut.

Das zweite Heft von Lietzmann, das die Organisation des mathematischen Unterrichts in Preußen zum Gegenstande hat, gliedert sich ebenfalls in drei Teile. In diesem behandelt der erste Teil die Organisation des Unterrichts an den höheren Knabenschulen im allgemeinen. Nach einem kurzen Rückblick auf den Entwicklungsgang des höheren Schulwesens in Preußen charakterisiert er die verschiedenen Arten von Schulen, die wir jetzt in Preußen haben, bespricht die freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe, die Zahl der Stunden an den einzelnen Anstalten, die häuslichen Arbeiten, Versetzungen und Prüfungen, führt auch eine mathematische Unterrichtsstunde in Frage und Antwort vor.

Im zweiten Teile werden die mathematischen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Knabenschulen in Preußen im einzelnen behandelt: Zweck des mathematischen Unterrichts, die Methodik des Rechenunterrichts, des propädeutischen Unterrichts in der Raumlehre, der Konstruktionsaufgaben.

Der dritte Teil dieses Heftes beschäftigt sich mit dem Einfluß der Reformbewegung auf die Lehrpläne, insbesondere mit der Frage der Einführung und der Behandlungsweise des Funktionsbegriffes auf den verschiedenen Stufen der einzelnen höheren Schulen, mit der Frage der Einführung der Infinitesimalrechnung. Von besonderem Werte sind die zahlreichen Beispiele aus dem wirklichen Unterrichtsbetriebe, aus denen der Leser ersehen kann, in wie verschiedener Weise die amtlichen Lehrpläne in der Wirklichkeit praktische Gestalt gewonnen haben; weiter sind besonders von Interesse die genauen Lehrpläne der Unterrichtsanstalten, an denen Versuche im Sinne der Reformbestrebungen angestellt werden.

Das Material, das Lietzmann zusammengetragen und verarbeitet hat, ist außerordentlich umfangreich.

Die Darstellung ist in beiden Heften klar gegliedert, lebhaft und leicht lesbar.

Die Mitarbeit an dem zweiten Bande der Sammlung, in dem der mathematische Unterricht an den Gymnasien und an den Realanstalten in Mittel- und Süddeutschland nach Organisation, Lehrstoff und Lehrverfahren sowie die Ausbildung und Fortbildung der Lehrer in diesen Staaten zur Darstellung gelangt, haben übernommen für Bayern H. Wieleitner, für Sachsen A. Witting, für Württemberg E. Geck, für Baden H. Cramer, für das Großherzogtum Hessen H. Schnell. Die Namen der Verfasser, die fast durchweg in der wissenschaftlichen und in der pädagogischen Welt anerkannte Geltung besitzen, bürgen schon dafür, daß wir in diesen Schriften ebenso wie in denen von Lietzmann gediegene Leistungen vor uns haben.

Um ein klares, von den subjektiven Auffassungen der einzelnen Berichterstatter möglichst freies Bild von dem wirklichen Unterrichtsbetriebe in den einzelnen Staaten zu gewinnen, war es erwünscht, von einer ausreichend großen Zahl an höheren Schulen tätiger Lehrer Auskunft über ihre Stellung zu den hauptsächlich in Betracht kommenden Fragen zu erhalten. Es wurde deshalb ein besonderer

Fragebogen ausgearbeitet und von den Berichterstattern der einzelnen Länder einer Reihe von Lehrern an den höheren Schulen zugesandt. Diese veranstaltete Umfrage bildete die Grundlage für die einzelnen Abhandlungen.

Dieser Art der Entstehung gemäß ist die Arbeit ihrer Anlage nach in den fünf Heften in der Hauptsache einheitlich durchgeführt. Die Verfasser machen den Leser zunächst mit der allgemeinen Organisation der höheren Schulen in den betreffenden Staaten bekannt, behandeln dann im einzelnen die Gymnasien, die Realgymnasien, die Real- und Oberrealschulen und die höheren Mädchenschulen, sodann insbesondere den mathematischen Unterricht nach Stoff und Methode, die mathematischen Lehrbücher und schließlich auch die Einrichtungen für die Ausbildung und die Weiterbildung der Lehrer für Mathematik.

Es ist nicht gut möglich, den reichen Inhalt dieser Schriften hier wiederzugeben. Auch wer sich schon stets für die Verhältnisse in den außerpreußischen Schulen interessiert hat, wird noch in jeder dieser Schriften viel des ihm Unbekannten kennen lernen. So manchen Fachgenossen wird es überraschen, zu erfahren, daß die höheren Schulen in den einzelnen Staaten Deutschlands noch so große Unterschiede aufweisen, wie wir sie hier dargelegt finden.

Besondere Beachtung verdienen auch die längeren oder kürzeren methodischen Auseinandersetzungen, die in die Darstellung eingefügt sind und so manches wertvolle Goldkorn enthalten, dann auch die genauen ausführlichen Angaben über die in den einzelnen Staaten als Zielleistungen gestellten Aufgaben, die dem Fachmann oft klarer als langatmige Erörterungen ein Bild von dem geben, was die Schule treibt und leistet.

Von dem dritten Bande der Sammlung ist vorläufig erst ein Heft erschienen, die Arbeit von Timerding: Die Mathematik in den physikalischen Lehrbüchern.

Trotzdem die Physik an den höheren Schulen fast stets in den Händen von Mathematikern gelegen hat und die Mathematik demgemäß oft mehr, als berechtigt war, in den physikalischen Unterricht hineingezogen worden ist, kann die Mathematik, die wir in den physikalischen Lehrbüchern finden, doch in keiner Weise als einwandfrei bezeichnet werden. Die Mängel der Darstellung erklären sich, wie der Verfasser im einzelnen nachweist, historisch aus der Entwicklung der Mathematik in ihrer Beziehung zur Physik, aus der Entwicklung des physikalischen Lehrbuchs in mathematischer Hinsicht, insbesondere aus der Scheu, von den aus alter Zeit ererbten unstrengen mathematischen Herleitungen physikalischer Lehren abzugehen, und aus der Tatsache, daß die in den höheren Schulen bisher gelehrte Mathematik überhaupt nicht zur exakten Erfassung der physikalischen Begriffe und zur strengen Ableitung der mathematisch-physikalischen Gesetze ausreichte. Allerdings finden sich diese Mängel bis in die neueste Zeit hinein auch in physikalischen Lehrbüchern, die für den Hochschulunterricht verfaßt sind.

Timerding weist diese Mängel an einer großen Zahl physikalischer Lehrbücher nach und stellt dann seine Forderungen für eine Darstellung, wie er sie für notwendig hält.

Die Infinitesimalbegriffe sind, wie das allerdings schon oft vor Timerding betont worden ist, in der Physik nicht zu entbehren. Allein die Infinitesimalrechnung

kann das leisten, was von einer wissenschaftlich und pädagogisch befriedigenden Darstellung der physikalischen Lehren verlangt werden muß. Nicht weitgehende Übungen im Differenzieren und Integrieren sind erforderlich; es genügt nach dieser Richtung die Behandlung der einfachsten Funktionen, der Potenz, der goniometrischen Funktionen, der Exponentialfunktion und des Logarithmus. Als vorbildlich für die Art der Behandlung des Stoffes kann das Werk von John Perry: Höhere Analysis für Ingenieure (Bearbeitung von Fricke und Lüchting) bezeichnet werden.

Von dem vierten Bande der Abhandlungen liegt die Arbeit von Grünbaum vor: Der mathematische Unterricht an den deutschen mittleren Fachschulen der Maschinenindustrie.

Der Verfasser schildert zunächst die historische Entwicklung der mittleren technischen Fachschulen in Deutschland, ihre Bedeutung und Stellung, die Organisation und die Unterrichtspläne der einzelnen Anstalten; dann bespricht er die Art und Stellung, die Methode und den Stoff des mathematischen Unterrichts an diesen Anstalten, die Lehrbücher der Mathematik und unter ihrer besonderen Berücksichtigung die Behandlungsweise der mathematischen Einzelfächer und zum Schluß noch die Ausbildung der Lehrer der Mathematik für diese Schulen.

Da der mathematische Unterricht an den mittleren Fachschulen sich im wesentlichen mit demselben Stoffgebiet beschäftigt, das an den allgemein bildenden höheren Lehranstalten behandelt wird, so ist es für den Fachmann nur von Vorteil, wenn er sich auch mit der Art und Weise bekannt macht, in der dieser Stoff an den Fachschulen gestaltet und für die Anwendungen zurechtgelegt wird. Pflege der Anwendungen im mathematischen Unterricht liegt zudem im Sinne der Meraner Lehrpläne.

Alles in allem sind wir der internationalen mathematischen Unterrichtskommission für das, was sie uns bisher geboten hat, Dank schuldig.

Bromberg. H. Thieme.

Müller, Emil, Technische Übungsaufgaben für darstellende Geometrie. Leipzig und Wien 1910 und 1911. Franz Deuticke. 40 Quart-Doppeltafeln in 4 Heften mit einem Begleitwort (3 S.). Preis jedes Heftes 1,25 M.

An unseren höheren Schulen beginnt der Unterricht im Linearzeichnen und in der darstellenden Geometrie in der Regel mit der Abbildung konkreter Dinge. In der Tat liegt ja dem Schüler die Behandlung konkreter Aufgaben näher als eine streng wissenschaftliche Entwicklung abstrakter Wahrheiten, die Praxis näher als die Theorie, die Beschäftigung mit den Körpern näher als die mit Punkt, Linie und Fläche. Aber nicht bloß im Anfang, sondern auch im weiteren Verlauf des Unterrichts bevorzugt man Aufgaben, die in einem erkennbaren Zusammenhang mit der Praxis stehen. Freilich wird ein verständiger Lehrer das utilitaristische Prinzip nicht zu Tode reiten, er wird nicht vergessen, daß an unseren allgemeinbildenden Schulen die von der sinnlichen Anschauung ausgehenden, konkreten, der Praxis entnommenen Aufgaben sozusagen nur das feste Spalier bilden, an dem die anfangs schwächliche Pflanze der inneren Anschauung und der abstrakten Erkenntnis Halt gewinnen soll, doch besteht die von G. Hauck vor zehn Jahren

auch für die darstellende Geometrie aufgestellte Forderung, daß sich eine gesunde Pädagogik beständig zwischen Abstraktion und Anwendung hin- und herbewegen solle, noch immer zu Recht. Wer aber je den Versuch gemacht hat, für den Unterricht an unseren höheren Schulen und Hochschulen praktische Aufgaben für die darstellende Geometrie zu sammeln und dabei „den Wirklichkeitscharakter der technischen Objekte, trotz der selbstverständlich häufig nötigen Vereinfachungen, möglichst zu wahren", der wird dem Verfasser Dank wissen, daß er sich der großen Mühe unterzogen hat, solche Aufgaben in einer Form zu veröffentlichen, die ihre unmittelbare Verwendung im Unterricht zuläßt. Der Inhalt ist folgender: *1. Heft.* Kristallgestalten, Postamente, Säulenfüße, Pfostenköpfe usw., Gerüstböcke, Gesimse, Hauseingang, zwei einfache Häuschen, Stadttor, Kapelle, Gartenhaus. — *2. Heft.* (Objekte mit runden Flächen). Gesims- und Sockelprofile, Stichkappen, Grabdenkmal, Erker mit Balkon, romanischer Bogenfries, Gesims, Prellsteine (Radabweiser), Baluster, Nische mit Urne, gotische Einzelheit. — *3. Heft.* Zwei Balkone, Doppelfenster, Gerüstbock, Sprengwerk, Dachstuhl-Einzelheiten, Fenstergiebel (in zwei Ausführungen), Säulenkapitäle und Säulenbasen, gotisches Kirchenfenster, Fenster- und Torbogen (Steinschnittaufgaben), Dachausmittelung, Aufgaben zur kotierten Projektion (Dämme, Einschnitte, Plattformen im Gelände). — 4. *Heft.* Romanische Säule, Turmuhr, 2 Hängezapfen, Kugelgewölbe, gewölbte Bahnüberbrückungen (3 Beispiele), Flügelmauern (4 Steinschnittaufgaben), 7 Steinschnittaufgaben (Tür- und Fensterbogen, Gewölbe, Giebelmauer), Knauf, ellipsoidische Nische mit Konsole, Vordach, Fußwegbrücke, Trägerverbindung, Nietformen, Arkaden, Tempel, Bahnwächterhaus, Landhaus. — Wie man sieht, sind fast alle Aufgaben der Architektur oder dem Bauingenieurwesen entnommen, also jedenfalls für unsere höheren Schulen viel zu einseitig ausgewählt (man vergleiche z. B. die vielseitige und anregende Auswahl in dem bekannten Lehrbuche von *C. H. Müller* und *O. Presler*, Ausgabe A.). Das darf man aber dem Verfasser nicht zum Vorwurf machen, denn die vorliegende Sammlung schließt sich an des Verfassers umfangreiches „Lehrbuch der darstellenden Geometrie für technische Hochschulen" (1. Bd. 1908 B. G. Teubner) aufs engste an, und demgemäß sind auch die hier veröffentlichten Übungsaufgaben „aus dem Unterrichtsbetrieb an *technischen* Hoch- und Mittelschulen hervorgegangen und daher in erster Linie für solche Anstalten bestimmt". Immerhin kann man vieles daraus auch in unseren allgemeinbildenden Schulen zur Belebung des Unterrichts im Linearzeichnen und in der darstellenden Geometrie benutzen. Natürlich wird man dabei die komplizierten Gebilde nie vollständig zeichnen lassen, sondern man wird irgend eine interessante Einzelheit daraus in größerem Maßstabe darstellen lassen. Um dies zu erleichtern, hat der Verfasser alle dargestellten Gegenstände „durch kotierte Risse und Schnitte vollkommen festgelegt, so daß auch ein nicht technisch gebildeter Lehrer sich über Gestalt und Größe der Objekte vollkommen Klarheit zu verschaffen vermag". Die Ausführung der Blätter ist im ganzen und in allen Einzelheiten musterhaft. — Der trefflichen Sammlung ist zu wünschen, daß sie auch an unseren höheren Schulen rechte Beachtung finden möge; sie wird bei verständigem Gebrauch viel Gutes stiften.

Landeshut i. Schl. P. Zühlke.

Hoffmann-Dennert, Botanischer Bilderatlas nach dem natürlichen Pflanzensystem. Zugleich eine Flora zur Bestimmung sämtlicher in Deutschland vorkommenden Pflanzen. 3., völlig veränderte Auflage. Unter besonderer Berücksichtigung der Biologie neu bearbeitet von Professor Dr. E. Dennert. 34 Bogen Text, 86 Farbentafeln und 959 Textfiguren. Stuttgart. E. Schweizerbartsche Verlagsbuchhandlung. kart. 20 M. in einem Band, geb. 22 M., in zwei Bänden 23,50 M.

Das Buch ist für Laien berechnet. Es soll jeden Pflanzenliebhaber instand setzen, selbständig die in Deutschland vorkommenden Pflanzenarten zu bestimmen.

Der Bearbeiter des Buches geht von dem ganz richtigen Gesichtspunkte aus, daß mit einer Sammlung von Abbildungen allein dieses Ziel nicht erreicht werden kann. Ein Abbildungswerk, das nur sämtliche Blütenpflanzen Deutschlands darstellen würde, müßte schon einen weit beträchtlicheren Umfang haben als das vorliegende, und der Laie würde gezwungen sein, dies ganze Werk zu vergleichen, um die Identität einer vorliegenden Pflanze mit einer abgebildeten Art festzustellen. Deshalb ist der Text der vorigen Auflage umgearbeitet worden und zwar so, daß er zugleich eine Flora Deutschlands darstellt. In der Anordnung folgt der Verfasser im wesentlichen dem Englerschen System. Der systematischen Aufzählung wird eine analytische Tabelle zur Bestimmung der Familien vorangeschickt.

Den großen Schwierigkeiten, die diese Bestimmung dem Anfänger bereitet, sucht der Verfasser dadurch zu entgehen, daß er möglichst in die Augen fallende Merkmale wählt. Wissenschaftlich ist das Verfahren natürlich nicht. Es steht auch nicht höher als das verpönte Bestimmen nach dem Linnéschen System. Damit soll allerdings nicht gesagt sein, daß für den vorliegenden Zweck wissenschaftlichere Tabellen besser wären. Ich halte es überhaupt für ausgeschlossen, daß ein Anfänger mit den wissenschaftlichen Familiendiagnosen viel anfangen kann. Ich möchte deshalb nicht nur betonen, daß für den Laien verwertbare Bestimmungstabellen genau so künstlich sein müssen, wie es die Bestimmungstabellen nach dem Linnéschen System sind. In den letzteren führen sie zur Gattung, in den ersteren zur Familie. Das ist der ganze Unterschied.

Da es undenkbar ist, daß der Anfänger von jeden der zur Unterscheidung verwendeten Eigenschaften eine anschauliche Vorstellung besitzt, kommen ihm hier einfache Zeichnungen zu Hilfe, sodaß er wenigstens in der Lage ist, die vorliegende Pflanze mit einem wirklichen und nicht nur mit dem im Gedächtnis oft nur unklar vorhandenen Bilde zu vergleichen.

Innerhalb der Familie sind die Beschreibungen der Gattungen und Arten in Form eines Bestimmungsschlüssels angeordnet. Zahlreiche Textabbildungen und die Tafeln erleichtern das Bestimmen. Für einen Bilderatlas möchte ich allerdings an die künstlerische Ausführung höhere Anforderungen stellen.

Der eigentlichen Flora ist ein allgemeiner Teil vorausgeschickt, in dem die Morphologie, Anatomie, Physiologie, die Pflanze in ihrem Verhältnis zur Tierwelt (Biologie im engeren Sinne), die Verbreitung der Pflanzen auf der Erde behandelt werden. Ferner wird eine Anleitung zur Anlage von Herbarien und ein Blütenkalender gegeben.

Im einzelnen kann hier nicht auf das Werk eingegangen werden. Die biolo-

gische Betrachtungsweise, wie sie hier angewendet wird, hat wohl unter den wissenschaftlichen Botanikern auf wenig Freunde zu rechnen. Glücklicherweise macht sich doch jetzt das Bestreben mehr und mehr geltend, die Zweckmäßigkeit einer vorhandenen Eigenschaft nicht als die Entstehungsursache derselben anzugeben. Bei dem Laien erweckt es jedenfalls eine verkehrte Vorstellung, wenn z. B. gesagt wird, ein Farn hat zarte, kahle Wedel, weil er an schattigen Felsenorten wächst. Ich würde es für richtiger halten zu sagen, weil der Farn zarte, kahle Wedel besitzt, wächst er nur an schattigen Orten. Berechtigt würde das „weil" sein, wenn eine Pflanzenart z. B. auf trockenen und feuchten Standorten vorkäme und nun die Verschiedenheit der Standortsformen durch die Verschiedenheit der Lebensbedingungen erklärt würde. In diesem Falle handelt es sich tatsächlich um ein durch Kulturversuche nachweisbares Kausalverhältnis zwischen Pflanze und Standort.

Altona. W. Heering.

Kuhnert, Wilhelm, Farbige Tierbilder. Text von Oswald Großmann. Berlin 1910/11. M. Oldenbourg. Heft 1 u. 2.

Vielen Fachgenossen ist sicher Haacke-Kuhnert, „Tierleben der Erde" bekannt, das nicht nur durch seinen von Haacke bearbeiteten Text, der eine gute Einführung in die Tiergeographie bildet, den Lehrern ein wertvolles Werk ist, sondern durch seine schönen von Kuhnert verfertigten Bilder selbst Künstler anzuziehen vermag. Hier werden nun ähnliche, aber größere Bilder geboten und mit schönem Text begleitet. Die Bilder sind so herrlich ausgeführt, daß ein Tierliebhaber wohl verleitet werden könnte sie einrahmen zu lassen und an die Wand zu hängen, und wenn dies nicht zu teuer würde, böten sie auch für Klassenzimmer einen passenden Wandschmuck. Sie würden, wie der bekannte Direktor des Berliner Zoologischen Gartens, L. Heck, in seinem einführenden Vorwort sagt, dazu beitragen können, dem Großstädter die Natur weniger zu entfremden.

In den vorliegenden ersten zwei Heften, von denen jedes einzeln 2,50 M., bei Abnahme aller zehn Hefte 2 M. (die einzelne Tafel 0,60 M.) kostet, sind dargestellt: Steinadler (Aquila chrysaetus), Hamster (Cricetus frumentarius), Tordalk (Alca torda), Königstiger (Felis tigris), Ameisenbär (Myrmecophaga jubata), Nebelkrähe (Corvus cornix), brauner Bär (Ursus arctos), Biber (Castor fiber), Königsglanzfasan (Lophophorus impeganus) und Säbelantilope (Oryx leucoryx), also in jedem Heft 5 Tiere aus verschiedenen Gruppen des Tierreiches.

Wenn die Bilder auch für große Klassen zu klein sind, um als Wandbilder einer Besprechung der Tiere zugrunde gelegt zu werden, so vermögen sie doch durch Herumzeigen solche zu unterstützen, da sie wesentlich besser ausgeführt sind als jene meist.

Perleberg. F. Höck.

Wälde, Adolf, Das Pilzbüchlein für den Sammler und wandernden Naturfreund. Stuttgart, ohne Jahrangabe. Ernst Heinrich Moritz. 60 S. 8°. Mit 10 farbigen Tafeln und mit Textbildern. Kartonniert 1,20 M.

Mit Recht wird in der Einleitung beklagt, daß der Pilzgenuß im Volke nicht

so verbreitet ist, wie es zu wünschen wäre. Vielleicht ist die allerdings nicht unberechtigte Besorgnis vor giftigen Pilzen daran Schuld. Um nun die wenigen giftigen von den eßbaren Pilzen unterscheiden zu lernen, soll das Büchlein Anleitung geben. Es tut dies durch Beschreibung der Arten, auch durch Gegenüberstellung der eßbaren und der giftigen Art, mit der sie verwechselt werden könnte. Der besseren Uebersicht halber sind Gruppen gebildet, z. B. Basidienpilze — Schlauchpilze, Hutpilze — Bauchpilze, Röhrlinge mit Ring, ohne Ring. Über das Sammeln der Pilze, ihre Zubereitung und ihre Verwertung zu verschiedenen Speisen sind Angaben gemacht. Die Abbildungen sind geeignet, die Arten für den Laien zu charakterisieren.

Graebner, Paul, Taschenbuch zum Pflanzenbestimmen. Stuttgart. Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde. Franckhsche Verlagshandlung. 185 S. 8°. Mit 11 farbigen, 6 schwarzen Tafeln und 376 Textabbildungen. geb. 3,80 M.

Der Untertitel gibt das Hauptmerkmal dieses Bestimmungsbuches an: ein Handbuch zum Erkennen der wichtigeren Pflanzenarten Deutschlands nach ihrem Vorkommen in bestimmten Pflanzenvereinen. Ein „Schlüssel" also ist nicht vorhanden und Bestimmungstabellen fehlen. Die Pflanzen sind nach der Gemeinsamkeit ihres Auftretens zusammengestellt. Für den Anfänger, der sich mit Hilfe des Taschenbuches „eine Kenntnis der häufigeren und wichtigeren Pflanzenfamilien, Gattungen und Arten zu verschaffen" wünscht, werden innerhalb der Pflanzenvereine weitere Unterabteilungen gebildet; bei der Flora der Gewässer und Ufer z. B.: die untergetauchten und die schwimmenden Wasserpflanzen, ohne flache Schwimmblätter bzw. mit solchen. Dann wird auch innerhalb der ökologischen Gruppen das System in der Aufzählung berücksichtigt, ohne es jedoch zu nennen. Bei dem angeführten Beispiele kommen also zunächst die Armleuchtergewächse, dann Brachsenkräuter, Nixenkräuter, Laichkräuter und andere Monokotylen; mit den Seerosengewächsen beginnen die Dikotylen usw. Die schwimmenden Wasserpflanzen werden in entsprechender Weise aufgezählt. Daß der Anfänger auf diese Weise eine ganze Reihe besonders hervorstechender Pflanzenarten kennen lernen kann, ist wohl sicher. Doch so manche der aufgeführten Arten wird sich vielleicht der Ermittlung entziehen, da vielfach nur wenig erklärende Worte beigefügt sind — und der Wunsch nach Bestimmungstabellen wird sich beim Anfänger manchmal einstellen, trotzdem die Orientierung durch die große Anzahl von Abbildungen unterstützt wird. In den meisten Fällen bringen sie die Pflanzen gut zur Darstellung (doch: *Polygala* 13, 8, *Lemna trisulca*, Abb. 236, und der Sonnen-Wolfsmilch hätte eine Blütenstanddrüse beigefügt werden sollen). Auch können vielleicht manche der Gräser-Abbildungen dem Anfänger nichts sagen, die vergrößerte Abbildung eines Aehrchens wäre erwünscht gewesen, auch eine ungefähre Angabe der Größe (vgl. Rohrkolben und danebenstehende Fuchssegge, Abb. 254, 255), desgleichen die Angabe der Betonung für die botanischen Namen. Eine Erklärung der wichtigsten Fachausdrücke und Pflanzenfamilien mit Abbildungen ist der eigentlichen Darstellung vorausgeschickt, hinzugefügt ist ein Register der Pflanzennamen und beigeheftet das Pilzmerkblatt des Kaiserlichen Gesundheitsamts. So manchem Jünger

der Botanik wird das Taschenbuch also sehr willkommen sein, und es ist auch diesem Werke Graebners im Interesse der *Scientia amabilis* weite Verbreitung zu wüuschen.

Posen. Fritz Pfuhl.

Morgan, Th. H., Experimentelle Zoologie. Unter verantwortlicher Mitredaktion von L. Rhumbler, übersetzt von H. Rhumbler, vom Verfasser autorisierte und von ihm mit Zusätzen und Verbesserungen versehene deutsche Ausgabe. X u. 570 S. Leipzig 1909. B. G. Teubner. geb. 12 M., geh. 11 M.

In dem vorliegenden Werke gibt Verfasser eine Zusammenstellung der Ergebnisse der experimentellen Zoologie mit Ausschluß der experimentellen Embryologie und des experimentellen Studiums der Regeneration. Das Buch ist auf Grund einer Reihe von 35 Vorlesungen geschrieben worden. Die Darstellung ist klar und sehr lesbar. Es ist hier natürlich nicht möglich, auch nur kurz den Inhalt des Buches anzugeben. Ich will mich darauf beschränken, die wichtigsten Kapitel namhaft zu machen: Die experimentelle Methode. — Der Einfluß äußerer Bedingungen als Ursache für die Veränderungen im Bau der Lebewesen. Über erbliche Veränderungen, die durch äußere Faktoren verursacht werden. Die Erblichkeit erworbener Eigenschaften. Experimentelle Bastardierung. Verhalten der Keimzellen bei Kreuzbefruchtung. Inzucht. Einfluß der Zuchtwahl. Die Evolutionstheorie. — Experimentelles Studium des Wachstums. Äußere Faktoren, die das Wachstum beeinflussen. — Pfropfungsversuche. — Experimentelle Studien über den Einfluß der Umgebung auf den Lebenskreislauf: Wechsel zwischen geschlechtlichen und parthenogenetischen Formen, Lebenskreislauf der niederen Krustazeen, der Rotifere *Hydatina senta*, der Bienen. — Experimentelles Studium der Geschlechtsbestimmung: äußere und innere Faktoren. — Experimentelles Studium der sekundären Geschlechtscharaktere.

Ein ausführliches Literaturverzeichnis erleichtert speziellere Studien, ein gründliches Register das Auffinden der erwähnten Objekte.

Wenn auch die behandelte Materie für den Schulunterricht kaum in Betracht kommt, so möchte ich es doch allen Biologen angelegentlichst zum Studium empfehlen. Es ist ein ausgezeichnetes Buch.

Altona. W. Heering.

Löhlein, Walther, Hygiene des Auges. Mit 2 Karten im Text. Würzburger Abhandlungen aus dem Gesamtgebiet der praktischen Medizin. XI. Bd. 3/4. Heft. Würzburg 1911. Curt Kabitzsch (A. Stubers Verlag). 62 S. 8°. brosch. 1,70 M.

Nach einem kurzen allgemeinen Teile, der besonders durch die beigefügte Karte, welche die Verbreitung der Blindheit in Europa veranschaulicht, interessant ist, behandelt der Verfasser in acht Kapiteln Schädigungen, Krankheiten und Fehler des Auges. Das erste — Schädigungen durch Licht, Wärme, Elektrizität — ist für den Pädagogen hauptsächlich wertvoll durch den zweiten Abschnitt über die Verhütung derartiger Schäden, weil darin eingehend die wichtige Frage der natür-

lichen und künstlichen Beleuchtung besprochen wird. Das zweite Kapitel ist Verletzungen des Auges, das dritte den Infektionskrankheiten des Auges gewidmet. Von letzteren wird besonders eingehend die sogenannte ägyptische Augenentzündung, das Trachom, behandelt. Eine beigegebene, sehr interessante Karte zeigt die Verbreitung des Trachoms in Deutschland: zwei große Seuchenherde, den einen östlich von der Oder, den andern im untern Rheintale und Seitentälern, führt sie deutlich vor Augen. Die Prophylaxe — vor allem peinliche Sauberkeit — kann in trachomverseuchten Gegenden auch in der Schule wichtig werden. Nach den beiden folgenden Kapiteln (Augenleiden bei allgemeinen Schwächezuständen, Schädigungen durch Giftwirkung) ist für das Schulleben wieder das sechste (die Kurzsichtigkeit) besonders wertvoll. Wir erfahren hier, daß fast immer zu große Achsenlänge des Auges Ursache der Kurzsichtigkeit ist und daß traurigerweise die Kurzsichtigen fast ausnahmslos diesen abnormen Langbau ihres Auges durch übermäßige Naharbeit in den ersten beiden Lebensjahrzehnten erwerben. Namentlich bei Schülern höherer Schulen ist dies — vor allem durch Hermann Cohn — festgestellt. Nicht genug kann also die Schule tun, um übertriebene Annäherung des Auges an die Sehobjekte zu verhindern. Der Verfasser weist hier u. a. auf die Schädlichkeit des heute in Büchern und Zeitschriften so häufig verwandten stark glänzenden Papieres hin. Die beiden letzten Kapitel handeln von Berufskrankheiten des Auges und von dem alternden Auge. Mit Recht wird hier Aufklärung über die Notwendigkeit einer rechtzeitigen Altersbrille gefordert. Zum Schlusse ist eine Reihe von wünschenswerten Maßnahmen zur besseren Verhütung von Augenleiden aufgestellt, z. B. wird Augenuntersuchung vor der Berufswahl und für etliche Berufe Festsetzung einer Mindestsehschärfe empfohlen. Zur Erfüllung der vorletzten Forderung des Verfassers, nämlich Weckung des Verständnisses für die Forderungen der Augenhygiene bei Lehrern, Anstaltsleitern usw., trägt die gründliche, klar und fesselnd geschriebene Schrift selber in trefflichster Weise bei. Ihre Lektüre wird jedem Lehrer, namentlich dem Naturwissenschaftler, interessante Belehrung und Anregung bieten.

Soest. F. Rosendahl.

Deutsches Wanderjahrbuch. 1. Jahrgang. Herausgegeben von der Auskunftsstelle für Jugendwandern unter Mitwirkung zahlreicher Wanderfreunde durch Oberlehrer F. Eckardt in Dresden. Leipzig 1911. B. G. Teubner. 1,40 M. kartonniert.

Von allen Leibesübungen erfreut sich seit einiger Zeit keine so liebevoller Pflege und begeisterter Fürsprache wie das Wandern. Es war von jeher alte schöne Sitte auf deutschen höheren Schulen, daß jede Klasse mit ihrem Klassenlehrer jährlich wenigstens 3 Wanderungen ausführte: 2 Nachmittagsausflüge im Frühling und Herbst, eine ganztägige Wanderung im Sommer. Darüber hinaus unternahmen tüchtige Turnlehrer von Zeit zu Zeit Nachmittagsausflüge und Sonntagswanderungen zu allen Jahreszeiten. Mehrtägige Fahrten, die eigentlich erst die rechte Lust des Wanderns kennen lehren, waren im ganzen selten, und da sie gewöhnlich beträchtliche Ausgaben verursachten, war die Zahl der Teilnehmer gering. Die letzten Jahre haben indessen einen völligen Umschwung gebracht. Nicht nur daß

unsere deutschen Jungen Pflege und Leitung des Wanderns zum Teil selbst tatkräftig in die Hand genommen haben, nachdem erst einmal die Wandervogelbewegung entstanden war und sich gewaltig ausgebreitet hatte, nicht nur daß die Turnlehrer noch mehr wandern als früher, auch unter den Oberlehrern haben sich erfreulicherweise von Jahr zu Jahr mehr gefunden, die in den Ferien mehr-, ja vieltägige Wanderungen unternehmen. Sie haben auch für die Technik des Wanderns mancherlei von den Wandervögeln angenommen, haben vor allem von ihnen gelernt, billig zu wandern. Sicherlich kann man von ihrer Erfahrung sehr viel lernen. Wer nicht dazu unmittelbar Gelegenheit hat, dem stehen so treffliche Wanderbücher, wie das von Raydt-Eckardt eines ist, zur Verfügung, um mit allen Geheimnissen der Wandertechnik vertraut zu werden. Eine Ergänzung zu jenem ist das vorliegende Wanderjahrbuch. Mit schönen Bildern ausgeschmückt, berichtet es über alles Interessante, was aus dem vergangenen Jahre über das Wandern zu vermelden ist. Es erzählt von neuen Anregungen praktischer Art, von der Ausbreitung der Wandervereinigungen, von neuer Wanderliteratur, von größeren Wanderungen des letzten Jahres. So unvollständidg die Aufzählung dieser gewiß ist, so ist man doch erstaunt, wie gewaltig viel gewandert worden ist. Da aber dieses Erstaunen sicherlich manchen bewegen wird, auch seinerseits im nächsten Jahre mit Schülern hinauszuziehen, kann man die Beschaffung des billigen Büchleins für die Lehrerbüchereien wohl empfehlen. Es wird sich als das erweisen, was es sein soll: als ein gutes Werbemittel.

Mülheim (Ruhr). Edmund Neuendorff.

Manderscheid, Paul, Abriß der Musikgeschichte für höhere Schulen und Lehrerbildungsanstalten. Düsseldorf 1910. L. Schwann. 35 S. 0,50 M.

„Vorliegender Abriß der Musikgeschichte will dem Leser in möglichst knapper Form einen Überblick über die Entwickelung der abendländischen Musik von ihren Anfängen bis zur Gegenwart bieten unter Voranstellung der Geschichte der deutschen Musik."

Es ist sehr schwer, eine eingehende Musikgeschichte zu schreiben, und noch viel schwerer, einen genügenden Abriß der Musikgeschichte zu geben. Einen solchen bietet für mich auch der Verfasser nicht. Wenn ich dem Heftchen trotzdem eine etwas eingehendere Besprechung widme, so finde ich die Berechtigung dazu darin, daß ich gleichzeitig versuche, Wege zu weisen zum Bessermachen, und in diesem Sinne mögen die folgenden Zeilen aufgefaßt werden.

Das Büchlein erhebt den Anspruch, auch bei „kulturgeschichtlichen Unterweisungen dort als Ergänzung herangezogen werden zu können, wo es sich um Fragen handelt, die das Gebiet der Musik berühren." Bei dem heutigen Stande der Wissenschaft empfiehlt es sich aber nicht mehr, kurzerhand von einer „abendländischen" Musik zu reden. Der Gegensatz, wenn man einen solchen herausarbeiten will, besteht ja nicht zwischen Westen und Osten, sondern in Europa selbst zwischen Norden und Süden, dergestalt, daß der Süden zum „Morgenlande" gehört; und wenn der ältere Süden mit erwähnt wird, dann darf das Heft nicht mit den Griechen beginnen, sondern muß vorher einen Blick auf Babylon werfen, das die Lehrmeisterin nicht nur für das gesamte Altertum, sondern fast bis auf

unsere Zeit gewesen und geblieben ist. Ein Blick auf die Tasten des Klavieres bestätigt uns das. Zwischen Terz und Quarte und Septime und Oktave (der C-Tonleiter) liegt nur ein halbes Intervall, entsprechend den beiden bösen Planeten Ninib (Mars) und Nergal (Saturn). Das, sowie schon die Siebenzahl der weißen Tasten, die durch die fünf schwarzen zu einer Zwölfzahl vervollständigt wird, ist etwas spezifisch Babylonisches. Nach der Anschauung der alten Babylonier erzeugten die Planeten bei ihrer Umdrehung Töne, ihr Kreislauf am Himmel die Harmonie der Sphären, und diese Dinge, die uns als Pythagoräische Lehren geläufig sind, werden alsbald erklärlich, wenn man ihren babylonischen Ursprung ins Auge faßt.

Im Gegensatze zu dieser orientalisch-griechischen Musik steht in ihrem Tonsysteme, ihren rhythmischen und melodischen Formen die nordisch-germanische Musik, die zugleich das harmonische Element neu hinzubringen würde, wenn Manderscheid mit Recht behauptete, die Griechen kannten mehrstimmige Gesänge nicht. Erst der Ausgleich dieser beiden Musikarten hat ja das ergeben, was Manderscheid dann weiterhin als „abendländische" Musik behandelt, die Verschmelzung des römischen mit dem gallikanischen Systeme.

Die „gallikanische" Musik wird bei Manderscheid S. 6 mit den Worten abgetan: „Schon die alten Germanen hatten ihre Lieder, in denen sie ihre Götter und Helden besangen", und man bekommt fast den Eindruck, als seien die deutschen weltlichen Lieder überhaupt erst der römischen Kirchenmusik entstammt. Ich betone, es steht nicht im Hefte ausgesprochen, nur ist der Text so angelegt, daß er diese Wirkung tut. — Hier fehlt also ein Abrechnen mit der vergleichenden Liedforschung und ein Herausarbeiten des Gegensatzes zwischen dem in verschiedenen Intervallen frei einherschreitenden germanischen Stile und der römischen Melodie, die sich bewegt wie etwa der König im Schachspiele.

Aus demselben Grunde vermisse ich bei der Behandlung des deutschen Volksliedes einen Hinweis auf dessen oft so innige Verwandtschaft mit Liedern der übrigen germanischen Völker, wie sie die vergleichende Liedforschung reichlich nachgewiesen hat und mehr und mehr nachweist. Im übrigen halte ich aber den Abschnitt über das deutsche Volkslied für dem Zwecke entsprechend und stimme in des Verfassers Klage über das Verstummen des Volksliedes in heutiger Zeit mit ein.

Erst durch das Verstummen der guten Kunst unserer Volksmusik ist das Hauptgewicht allmählich in das Notenpapier verlegt worden, auf das sich so Vieles nicht bringen läßt, was gerade zur echten Kunst gehört und was das Ohr allein völlig erfassen konnte. Mit der Verbreitung durch die eigentlichen heutigen Noten beginnt aber auch die Zeit, in der man quellenmäßig an eine Geschichte der Neu-Eroberungen in der Ausdrucksfähigkeit und deren technischen Mitteln herantreten kann, und dieses Kapitel hätte in den letzten 20 Seiten denn doch mehr Betonung verdient als die Musikerbiographien. Dieser Hauptteil des Heftchens wäre überhaupt nicht in biographischer Anordnung zu geben. Nicht nach Musikern, sondern nach den Fortschritten der Entwickelung war hier vorzugehen.

In dem Abschnitte „Anfänge der Bühnenmusik" hätte notwendig darauf hingewiesen werden müssen, daß die Anfänge der Oper humanistische

Bestrebungen waren, die antike Tragödie neu aufleben zu lassen und daß deswegen die hier einschlägige Terminologie im wesentlichen antiker Herkunft ist.

Verfehlt ist z. B. im weiteren Verlaufe, was der Verfasser über K. M. v. Weber sagt, daß dieser nämlich als Vorläufer R. Wagners versucht habe, „Wort, Ton und Handlung so innig zu verschmelzen, daß daraus jenes Kunstwerk entstehe, welches wir heute ‚Musikdrama' nennen". Webers meistgesungener „Freischütz" ist eine echte Oper — weit entfernt vom Musikdrama — eingeteilt in Terzett, Arie, Arietta, Cavatine, Romanze, Chor, Finale — untereinander verbunden durch Recitative. Und seine musikalische Deklamation ist die des Volksliedes, wie es uns heute als Strophenlied in seiner Erstarrung und Verkümmerung vorliegt, in dem Wort und Ton sich gerade nicht innig verschmelzen, sondern in den verschiedenen Strophen nur zufällig zusammentreffen. Des Verfassers Bemerkungen sind hier um so verwunderlicher, als er doch bei Richard Wagner das Wesen des Musikdramas richtig schildert.

Größere Musikgeschichten, die man kaum kauft und noch weniger liest, haben vielleicht weniger praktischen Einfluß als ein wohlfeiles Heftchen; daher wäre es besonders wünschenswert, daß die letztere Gattung möglichst auf die Höhe käme, die der heutige Stand der Musikforschung erheischt. Für die höheren Schulen ist diese Frage gerade jetzt von größester Bedeutung, da „der neue Lehrplan des Gesangunterrichtes an höheren Lehranstalten" auch ins Auge faßt, dem Schüler „musikgeschichtliche Zusammenhänge" zu geben. Aber nur das Beste ist für den Schüler gut genug.

Monatsschrift für Schulgesang, herausgegeben von F. Wiedermann und E. Paul. Essen-Ruhr. G. D. Baedeker. Preis für 3 Hefte vierteljährlich 1 M.

Die Zeitschrift beendete im März d. J. den VI. Jahrgang. In dieser Zeit hat sie getreulich ihr Ziel verfolgt: „Hebung und Pflege des Schulgesanges." Mit Sorgfalt und Umsicht sind ihre Herausgeber bemüht gewesen, möglichst alle hier einschlägigen Fragen zu berühren. Nach der wissenschaftlichen Seite kamen Musikgeschichte, Musiklehre, Tonbildung, Phonetik und Lautphysiologie zu Worte; andrerseits erfolgte ein reger Gedankenaustausch zwischen praktisch erfahrenen Gesanglehrern. So dürfen Verlag und Herausgeber Genugtuung darüber empfinden, wie die Gesanglehrer, insbesondere die der höheren Lehranstalten, in dieser Zeitschrift das führende Blatt auf dem Gebiete der Pflege des Schulgesanges erblicken. Das Streben der Herausgeber nach immer weiterer Ausgestaltung der Monatsschrift begleiten wir mit den besten Wünschen für ihre recht weite Verbreitung.

Berlin. Traugott Heinrich.

III. Vermischtes.

Eine neue pädagogische Zeitschrift beginnt als „Archiv für Pädagogik“ im Oktober dieses Jahres in Leipzig ihr Erscheinen. Sie umfaßt zwei Abteilungen, die sich der „Pädagogischen Praxis“ und der „Pädagogischen Forschung“ widmen. In den ersten Teil geht die bisher unter dem Namen „Der praktische Schulmann“ erscheinende Monatsschrift auf. Als Herausgeber zeichnen der bekannte Leipziger Universitätslehrer Dr. Brahn, wissenschaftlicher Leiter des psychologischen Instituts des Leipziger Lehrervereins und Direktor des Instituts für experimentelle Pädagogik an der Universität Leipzig, und der Leipziger Lehrer M. Döring, der durch psychologisch-pädagogische Studien und durch seine Arbeit über die „Pädagogische Presse“ bekannt geworden ist. Das „Archiv für Pädagogik“ erscheint im Verlag von Friedrich Brandstetter in Leipzig.

Berichtigung.

Zu der Erwiderung C. Rothes auf Cauers Aufsatz: „Soll die Homerkritik abdanken?“ (Monatschrift 1912, Heft 5, S. 229 ff.) möge mir ein Wort der Richtigstellung gestattet sein.

1. Rothe sagt dort S. 235: „Cauer spricht hier zunächst das Urteil Mülders über die Unitarier nach. Gemeint ist der Satz („Die Ilias und ihre Quellen“ S. 8): „verfochten pflegt sie (die Einheit) zu werden, soweit sie sich literarisch noch hat halten können, mehr mit Sentiments als mit Gründen; kritischer Aufzeigung von Anstößen pflegt man unter starker Betonung seiner Bewunderung für den Genius des Dichters mit der Forderung zu begegnen, einer solchen Größe gegenüber die Einsicht zu kreuzigen. In einer solchen Forderung steckt ebensoviel Überhebung als Unwissenschaftlichkeit.“ Es ist aber nicht richtig, daß dieser Satz sich so allgemein auf „die Unitarier“ bezöge. Bin ich doch selbst „Unitarier“ und zwar, wie ich meine, ein besserer und konsequenterer als Rothe, der dem Dichter so unendlich vieles abspricht! Vielmehr bezieht sich mein Tadel nur auf Rothes Manier, seine Einheitsvorstellung in den Jahresberichten zu „verteidigen“. Ich habe diese an den Besprechungen meiner homerischen Arbeiten seit Jahren mit steigender Entrüstung zu studieren Gelegenheit gehabt.

2. Auf S. 231 rühmt sich Rothe der Zustimmung einiger außerdeutscher Forscher und schließt mit dem Satze: „So sind allmählich auch andere Homerforscher meiner Ansicht beigetreten (s. Jahresbericht 1910, S. 368)." Man schlage den Jahresbericht auf und wird finden, daß diese „anderen Forscher" (im Plural) niemand anders ist, niemand anders sein soll als — ich! Daß er meinen N a m e n bei dieser Berufung nicht nennt, während er doch jene, nichtdeutschen Forscher namentlich aufführt, ist allerdings erklärlich! Denn es gibt keinen Homerforscher, der das Rothesche „Verteidigungs"-system und die Rotheschen Ansichten (die Einheit ist kein Rothesches Reservat; vgl. „die Ilias und ihre Quellen" S. 8, Mitte) so verurteilte, wie ich! Ich muß es daher weit ablehnen, als Schwurzeuge für die Richtigkeit Rothescher „Standpunkte" oder „Gedanken" irgend in Anspruch genommen zu werden. Meine wirkliche Meinung von ihm ist jetzt im Jahresbericht für Altertumswissenschaft Bd. CLVII (1912, 1) — Bericht über die Literatur zu Homer 1902—1911 von Mülder vgl. bes. S. 272f.; S. 303ff. — unmißverständlich ausgesprochen.

Emden. Dietrich Mülder.

Auf Seite 398 dieser Monatschrift muß es statt **Ketteler, Kurt** heißen **Kesseler, Kurt,** der Unsterblichkeitsglaube etc.

IV. Sprechsaal.

Zu Professor E. M e y e r: Wo findet man näheres über den ‚Delischen Taucher'?

Der ‚natator Delius' bei Heineccius a. a. O. ist gewiß kein anderer als der bekannte δαίμων θαλάσσιος Glaukos, über den ein reiches Material sich findet in Roschers Ausf. Lexikon der griechischen und römischen Mythologie I (1884—90) Sp. 1678—86 s. v. Glaukos 7), vgl. auch 12) Sp. 1688—90, und in Paulys Real-Enzyklopädie der klassischen Altertumswissenschaft, Neue Bearbeitung, begründet von Wissowa Lieferung 98 s. Glaukos 8—9) = Halbband XIII (1910) Sp. 1408—13, vgl. auch 23) Sp. 1415—16. Der eigentliche Mittelpunkt von des Glaukos Verehrung liegt allerdings in historischer Zeit in Boiotien, in der Küstenstadt Anthedon. Mit ätiologischer Deutung dieses Stadtnamens knüpft die Kultlegende an ein dort wachsendes Wunderkraut an, dessen Genuß Unsterblichkeit verleihe: Dort bemerkte einst ein Fischer, wie auf den Strand geworfene Fische durch zufällige Berührung mit einer Pflanze wieder lebendig wurden (s. bes. Ov. met. XIII 936 ff., auch VII 232 und anderswo!). Er kostet selbst davon und wird in einen fisch- oder schlangenschwänzigen Meergott verwandelt. Von der darnach Γλαύκου πήδημα genannten Stelle, die noch zu des ‚Bädeker'-Pausanias Zeiten (Paus. IX 22,6) Gläubig-Neugierigen gezeigt wurde, die auch Rosz (Wanderungen II 131) feststellen zu können geglaubt hat, tat er den Sprung ins Meer. (Daher stammt das Sprichwort: Γλαῦκος φαγὼν πόαν οἰκεῖ ἐν θαλάττῃ [z. B. Mich. Apost. V 49].) Nach einer andern Überlieferung gewinnt Glaukos zwar Unsterblichkeit, altert aber und springt in unmutiger Verzweiflung ins Meer. Besondere Berühmtheit erhielt unser Glaukos, der neben dem hehren, unnahbaren Poseidon immer ‚ein Gott der kleinen Leute', der Schiffer und Fischer, geblieben ist, durch seine nimmer trügende Weissagekunst, als ἀψευδὴς θεός (Eurip. Orest. 360 u. sonst). Er lehrte diese Kunst den Apoll, ward darum zum Vater der kymäischen Sibylle (Verg. Aen. VI 36), weissagte dem Menelaos am Kap Malea, den Argonauten wie den Menschen; er übte sein Gewerbe auch im Umherziehen. Alljährlich hat er — nach jüngerer Sage wahrscheinlich — einmal alle Meere durchzogen, alle Inseln und Küsten besucht, in weltschmerzlerisch-ahasverischer Anwandlung klagend, daß er nicht sterben könne, dabei stets Zukünftiges, und zwar ausnahmslos leider Unheil, prophezeiend. So erklärt

es sich, daß des Glaukos Verehrung nicht auf Boiotien beschränkt blieb; wir begegnen ihm auch auf Naxos, am Kap Malea, in Korinth, in Gytheion, bei den Aitolern, ja gar bei den Iberern und noch anderswo. Besonders berühmt scheint das Orakel des Glaukos auf Delos gewesen zu sein, das er in Gemeinschaft mit den Nereiden betrieb, die ihm ihre Liebe nicht versagten (Aristot. b. Athen. VI 296 E). Daher kann Glaukos wohl auch der Δήλιος κολυμβητής bei Diog. Laert. a. a. O. sein wie bei Heineccius der ‚Delius natator'. Viel schwieriger, ja unlösbar erscheint mir die Deutung des Sprichwortes (ἡ) Γλαύκου τέχνη. Wenn Wohlrab zu Plat. Phaed. c. 58, 108 D behauptet: ‚Von allem, dessen Auffassung und Ausführung viel Scharfsinn und Einsicht erforderte, sagte man sprichwörtlich, es gehöre die Kunst des Glaukos dazu', und er erklärend hinzufügt: ‚des Schutzpatrons der Fischer und Taucher', so setzt er sich damit in Widerspruch zu der Auffassung der alten Gelehrten. So bezog Dionysodoros, ein Schüler Aristarchs, die τέχνη Γλαύκου auf einen Metallarbeiter Glaukos aus Chios, der (nach Herod.) μοῦνος δὴ πάντων ἀνθρώπων σιδήρου κόλλησιν ἐξεῦρε, der also — ein Krupp des Altertums — die Kunst, das Eisen zu schweißen, erfand. (Ebenso wohl auch andere Parömiographen, wie Zenob. II 91.) Andere verbinden das Wort mit einer uns völlig unbekannten τέχνη γραμμάτων eines Glaukos von Samos. In dem Scholion zu unserer Platostelle wird am Schluß der Samische γραμματικός mit dem Erfinder der σιδήρου κόλλησις zu einer Person zusammengeschweißt. Noch andere haben an die musikalische Kunst eines Glaukos von Rhegion gedacht. (Man vergl. hierzu Pauly-Wissowa Real-Enzyklopädie s. v. Glaukos 46 Sp. 1421—22; 44 Sp. 1421; 36 Sp. 1419!) Niemand aber hat, soweit ich augenblicklich das weitschichtige und zersplitterte Material übersehe, bei der τέχνη Γλαύκου sich an die untrügliche Weissagekunst des Meergottes Glaukos erinnert, des berühmten ‚natator Delius'.

Zu Professor E. M e y e r: Eine neue Erklärung des Wortes ‚Aneroidbarometer'.

Ganz allgemein hat man sich bisher, soweit mir bekannt, bei der Ableitung der ersten Hälfte des Wortes ‚Aneroid-barometer' von ἀ privativum und νηρός = feucht, naß beruhigt und anerkannt, daß damit das Wesen des Apparates vortrefflich zum Ausdruck gebracht sei. Zu bestreiten ist ja nicht, daß sich für νηρός in der klassischen Gräzität keine Belege finden (‚aber νᾱρός steht doch in je 1 fragm. des Aischylos und Sophokles!); auch der Attikist Phrynichos tadelt das Wort, indes sein Herausgeber Lobeck (1820) S. 42 Anmerkung als Zeugnis für das Alter von νηρός auf den Namen ‚Nereus' hinweist. Kommt es denn wirklich bei einer modern-künstlichen Retortenschöpfung — als Geburtsjahr des Aneroidbarometers wird 1847 angegeben — auf ältere oder jüngere Gräzität an? Das Neugeborene soll einen bezeichnenden und dabei wohlklingend-gelehrten Namen erhalten, da spielt gewiß auch der Zufall seine neckische Rolle. Schwerer wiegt meines Erachtens der Einwurf, daß bei der landläufigen Erklärung die Endung -id (von εἶδος) nicht zur Geltung komme. Das ist gewiß richtig; doch sollte da nicht gerade die Mathematikern und Physikern so geläufige Ableitungssilbe zu einer falschen Analogie-

bildung geführt haben können! Als Ersatz für die bisherige Deutung wird nun die Abteilung: Anero-id (von ἀνήρ und εἶδος) = manngestaltet vorgeschlagen. Es braucht ja ein Physiker kein klassischer Philolog zu sein, aber jene Bildung wäre sprachlich gar zu ungewöhnlich; es heißt doch ‚manngestaltet' ἀνδρώδης und alle Verbindungen mit ἀνήρ, die ungemein zahlreich sind — die Lexika weisen mehrere Dutzend nach —, beginnen ἀνδρο-, aber niemals ἀνηρο-. Demnach müßte man schon von einem Android- oder Androd- und nicht von einem Aneroid-barometer sprechen, wollte man nicht die Philologen gar zu sehr reizen. Und warum sollte jener bekannte Apparat ‚manngestaltet' heißen, während doch ‚ohne Flüssigkeit' ihn so treffend charakterisiert?

Königsberg i. Pr. Dr. Otto Kröhnert.

I. Abhandlungen.

Die erste Revision der Übungsarbeiten.

Seit etwa einem halben Jahre sind die sogenannten Übungsarbeiten eingeführt. Von manchen Direktoren und Lehrern anfänglich nicht ohne Widerstreben aufgenommen, haben sie sich doch allmählich wohl überall durchgesetzt: ihre Form und Ausdehnung ist in Konferenzen besprochen worden, jedes Kollegium wird bei einigem guten Willen auch einen Weg gefunden haben, sie in den Rahmen der Unterrichtsstunde einzureihen und als Bildungsmittel zu verwerten. Zwar wurden noch vor kurzem im Abgeordnetenhause bei der Etatsberatung Bedenken gegen die Neuerung geäußert, aber auch sie verstummten schnell, als der Minister ausdrücklich erklärte, daß die Leistungen auf keinen Fall herabgemindert werden sollen. Ja, der Abgeordnete Geh. Justizrat Cassel spendete den Übungen, die er als gute Bekannte aus seiner Jugendzeit begrüßte, sogar uneingeschränktes Lob. So darf man hoffen, daß eine Besprechung dieser Arbeiten nicht grundsätzlich abgelehnt, sondern ruhig und sachlich gewürdigt werden wird.

Ich will keine theoretische Erörterung über ihren Wert anheben. Eigene Erfahrungen und Beobachtungen sollen vorgelegt werden, wie ich sie beim Hospitieren oder gelegentlichen Versuchen und besonders bei einer Revision der Übungshefte aus den Klassen Sexta bis Untersekunda eines Gymnasiums und einer Realschule gemacht habe.

Im voraus einige allgemeine Bemerkungen. Die Übungen sollen in gedrängter Kürze den Niederschlag aus einer Arbeitsstunde enthalten. „Was der Schüler durch Auge und Ohr aufgenommen hat, soll er schriftlich genau formen lernen.“ Die Selbsttätigkeit des Schülers soll dadurch erhöht, die Gemeinschaftsarbeit mehr gepflegt werden. Besonders in den Fremdsprachen sollen diese Übungen in engster Verbindung mit dem übrigen Stoff des betreffenden Faches gehalten werden. Daraus ergibt sich: 1. Die Arbeiten dürfen nicht nur gelegentlich gemacht werden, sondern müssen womöglich in jeder Stunde als ein wichtiger Teil der ‚Anwendung‘ den Abschluß bilden. 2. Sie müssen, richtig und konsequent gehandhabt, den Gang des Unterrichts erkennen lassen. 3. Sie müssen, damit die Aufmerksamkeit nicht zersplittert werde, sich auf die besprochene Regel beschränken; erst wenn ihre Anwendung mechanisiert ist, kann sie unbedenklich mit anderen Übungen verknüpft werden.

Daß bei der vorhergehenden mündlichen Übung die Wandtafel namentlich in den unteren Klassen ausgiebig benutzt werde, ist selbstverständlich. Weniger beachtet, ja vielfach verachtet wird das Chorsprechen der Kleinen. Mit Unrecht. Es ist auch eine Gemeinschaftsarbeit, die der Übung dient, wertlos freilich als Kontrolle des Verständnisses, aber sie macht dem Zaghaften Mut und rüttelt den Trägen etwas auf.

Jede Übungsarbeit, sei sie auch noch so klein, muß gleich korrigiert werden, entweder durch den Lehrer nach der Stunde, oder durch die Schüler selbst — aber ohne Hefteaustausch — in der Stunde. Immer aber müssen wir auch im zweiten Falle nachträglich die Arbeit kontrollieren, und zwar nicht zu selten, damit die Verbesserung für die Schüler nicht zu schwer und umfangreich wird. Es genügt aber nicht, bloß die Verbesserung der Schüler auf der rechten Seite der Übungshefte durchzusehen. Die Übung verliert in diesem Fall auch für den Schüler an Interesse, und es wäre kein Wunder, wenn er solche Nichtachtung seiner Übungen mit Liederlichkeit quittierte.

Im einzelnen ist mir folgendes aufgefallen: Die lateinischen Übungen wollen den Sextanern zu Anfang noch nicht recht geraten. Die lateinische Schrift ist vielen nicht geläufig, deutsche und lateinische Buchstaben gehen durcheinander, die Hand will dem Kopf nicht schnell genug folgen, daher selbst bei aufmerksamen Kindern viele, meist orthographische Fehler. Der lateinische, deutsche und Schreibunterricht muß bei einer nicht einheitlich vorgebildeten Sexta erst Sicherheit in der Anwendung des lateinischen Alphabets schaffen. Kleine deutsche Sätzchen in lateinischer Schrift müssen die ersten Übungen bilden. Ähnlich ist es im griechischen Anfangsunterricht. Ehe nicht volle Geläufigkeit im Schreiben der griechischen Buchstaben erzielt ist, sollten Übungssätze nicht gefordert werden. Man lasse lieber zunächst jeden Tag 2—3 Reihen griechischen Text zu Hause aus dem Lesebuche abschreiben, höchstens diktiere man als Übung in der Klasse ab und zu ein paar griechische Eigennamen, bis die Schüler in der Schrift ganz sicher sind. Von solchen einfachen Übungen im Lateinischen und Griechischen schreitet man allmählich zu gedächtnismäßiger Reproduktion kleiner, an der Wandtafel und in Sexta auch durch Chorsprechen eingeübter Sätzchen vor. Nach und nach erst werden geringe Veränderungen vorgenommen. Eine eigentliche Probearbeit sollten Sextaner erst schreiben, wenn sie an den Übungsarbeiten dazu erzogen sind. Das kann unter Umständen ein Vierteljahr und länger dauern. Formenübungen sind im Anfangsunterricht sehr beliebt; es genügt m. E., wenn Formen mündlich eingepaukt werden, der Bildungswert des Formenextemporales ist sehr gering. Dagegen sollten die Schüler wenigstens von Quarta an im Lateinischen wieder öfters angehalten werden, den erarbeiteten Inhalt einer Lektürestunde in lateinische Sätze zu fassen. Ob das in einer Grammatik- oder Lektürestunde geschieht, ist gleichgültig. Hauptsache ist, daß solche Arbeiten vortreffliche Stilübungen sind, um so fruchtbarer, je selbständiger die Schüler in der Anwendung der Sprache werden.

Den deutschen Übungen stehen manche Lehrer in den unteren Klassen noch ratlos gegenüber. Was soll an die Stelle des wöchentlichen Diktates zur Einübung der Rechtschreibung treten? Etwa zwei bis drei kürzere Arbeiten statt

der einen, aber nicht im Diktatheft, sondern im Übungsheft, nicht zensiert, sondern bloß korrigiert? So geschieht's denn wohl, daß Lehrer am Schlusse der Stunde, je nachdem die Zeit es erlaubt, schnell ein paar Sätzchen zur Übung diktieren, die mit dem Unterricht gar nicht zusammenhängen, nur damit der Vorschrift genügt werde. Und doch haben wir gerade im Deutschen so hübsche Übungsarbeiten, die unmittelbar aus dem Stoff herauswachsen. Ist z. B. in der Klasse ein Lesestück oder Gedicht besprochen, so können wir durch drei oder vier kurze Fragen den Inhalt des Ganzen oder eines abgeschlossenen Teils feststellen, diese Sätzchen einige Male wiederholen und dann niederschreiben lassen. So hat man eine vortreffliche Aufsatzvorübung, die zugleich den orthographischen und grammatischen Stoff der Klasse miteinflechten läßt. Durch Erweiterung des Umfangs und der Selbständigkeit steigt man allmählich zu den kleinen Aufsätzen empor, die, sorgfältig vorbereitet, dem Sextaner und Quintaner die Hilfe der Mutter und des Hauslehrers entbehrlich machen. Neben diesen Übungen kann auch gelegentlich die Aufgabe gestellt werden, eine gelernte Strophe aus dem Gedächtnis mit richtiger Interpunktion niederzuschreiben. Man kann dabei interessante Beobachtungen über die Sorgfalt und Aufnahmefähigkeit der Kleinen machen. Übrigens soll das Diktat ja nicht verbannt werden; auch kleine grammatische Übungen im Deklinieren und Bestimmen von Satzgliedern können gelegentlich vorgenommen werden.

Im Französischen und Englischen wird der Anhänger der Sprechmethode sich mit den Übungsarbeiten ebensowenig befreunden können wie mit den alten Extemporalien. Er legt ja auf das Schreiben, auf Grammatik und Orthographie im Anfangsunterricht keinen Wert, er will die fremde Sprache in erster Linie sprechen lehren. Wer dagegen die grammatische oder die von Münch empfohlene vermittelnde Methode befolgt, wird aus den Übungen denselben Nutzen ziehen können wie der Lehrer der alten Sprachen. Nur muß er noch langsamer vorgehen als dieser, weil hier zum fremden Wort auch noch die fremde Aussprache hinzukommt. Auge und Ohr bedürfen in den neueren Sprachen weit größerer Schulung als in den klassischen. Man muß mit ganz bescheidenen orthographischen Übungen anfangen und die ersten Sätzchen sehr sorgfältig an der Tafel einüben, sonst erhält man unkorrigierbare Leistungen. Das Sprachgefühl, das grammatische Verständnis schärfen solche Übungen freilich zunächst noch nicht, aber sie stärken das Gedächtnis und erziehen vor allem zur peinlich genauen Beobachtung der Wortbilder, wodurch das Lernen der fremden Sprache wesentlich erleichtert wird. In den mittleren Klassen der Realschule sollten zu den rein grammatischen auch kleine stilistische Übungen in Form kurzer Inhaltsangaben über einzelne Abschnitte der Lektüre noch hinzukommen. Auf dem Gymnasium ist leider bei der beschränkten Stundenzahl keine Zeit dazu. Hier hält es sogar sehr schwer, auch nur für die grammatischen Übungen in der Stunde die nötige Zeit zu gewinnen. Vieles muß dem häuslichen Fleiß der Schüler überlassen werden, was besser und leichter in der Klasse eingeübt werden könnte.

In den mathematischen Unterricht haben sich die Übungsarbeiten leicht eingefügt, wenigstens in das gemeine Rechnen und in die Arithmetik. Hier besteht wohl allgemein die Sitte, daß der Lehrer oder einer der Schüler an der

Tafel vorrechnet, während die Klasse im Diarium mit- oder nachrechnet. Dabei gibt es natürlich immer einige Schlepper und solche, die sich schleppen lassen. Die Übungsarbeit bringt in diese Form Erfrischung und Abwechslung. Wenn die Schüler nämlich wissen, daß sie am Schluß der Stunde eine Aufgabe ohne Vorarbeiter ganz selbständig im Übungsheft lösen müssen, wird das ihre Aufmerksamkeit bei der Mitarbeit sicher erhöhen. Weniger gut läßt sich die Übungsarbeit mit dem planimetrischen Unterricht verbinden. Eine Aufgabe mit Analysis, Konstruktion und Figuren läßt sich in wenigen Minuten am Schluß einer Stunde nicht bewältigen. Will man gelegentlich solche Aufgaben stellen, wird man sich begnügen, wenn die Schüler die Konstruktion an der Figur darstellen oder eine Analysis bzw. Konstruktion in wenigen Sätzen entwerfen. Der Fachmann weiß, daß solche Konstruktionsaufgaben Ruhe und Zeit erfordern; sie werden besser der Hausarbeit zugewiesen. Eine regelmäßige Übungsarbeit möglichst in jeder Stunde ist in der Planimetrie nicht möglich.

So viel ist wohl klar, schematisch lassen sich die Übungsarbeiten nicht für alle Klassen und Fächer durchführen. Die Einrichtung aber als solche, verständig gehandhabt, ist ebenso gut wie alt und wird sich je länger je mehr Freunde erwerben. Wir müssen nur Geduld haben und uns den freien Blick und den frohen Mut erhalten, der fähig ist über kleine Anfangsschwierigkeiten hinwegzuschreiten aus Zuversicht zu dem werdenden Ganzen.

Landsberg a. W. F. Schlee.

Die Zeitung in den höheren Schulen.

Wir gehen bei den folgenden Ausführungen von der Voraussetzung aus, daß die Presse, von der großen Weltzeitung herab bis zum kleinen Lokalblättchen, eine Großmacht in unserm öffentlichen Leben ist. Die Zeitung kommt überall hin, in jedes Haus, in jede Familie, sie kommt auch zu der Jugend. Wir bedauern diese Entwicklung nicht, fordern vielmehr, daß die Schüler und Schülerinnen der oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten von ihren Lehrern auf den Wert, ja die Notwendigkeit ständigen Zeitungslesens hingewiesen werden. Denn wenn, wie wir glauben, die Presse der wichtigste existierende Bildungsfaktor ist, wäre es welt- und lebensfremd, wenn die höhere Schule ihn nicht mit bei ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit in Rechnung stellte und verwertete.

Es kommt nur darauf an, daß unsere jungen Männer und Mädchen die rechte Stellung, das notwendige Distanzgefühl diesem bedeutsamen Kulturfaktor gegenüber gewinnen. Man darf leider nicht annehmen, daß unsere heutigen Zeitungen in ihrer Mehrheit sich ihrer volkserzieherischen Bedeutung und Verantwortung bewußt sind. Auch bin ich nicht der Ansicht, daß unsere Gebildeten die Zeitungen durchweg richtig zu lesen wissen; denn dagegen spricht der Umstand, daß Hunderttausende sich so stark von ihrem Leibblatt beeinflussen lassen, daß sie darauf Verzicht leisten, sich ein eigenes Urteil zu bilden. Daher wird wohl niemand ernsthaft glauben, daß unsere Jugend von selbst die Zeitung richtig einzuschätzen und zu benutzen verstände. So bleibt also nur die Folgerung übrig, daß die höhere

Schule zu einer kritischen Zeitungslektüre erziehen muß — denn ein Verzicht auf die Zeitung, dieses Organ der Tagesgeschichte, ist nicht möglich.

Es gibt wohl kaum einen Lehrer der Geschichte, Erdkunde, Religion und des Deutschen, der noch niemals einen Zeitungsausschnitt im Unterrichte verwertet hätte. Eine solche bloß gelegentliche Heranziehung der Presseerzeugnisse, gewissermaßen eine „dekorative Quellenmethode", wie sich Schliebitz neulich in der Zeitschrift „Die höheren Mädchenschulen" ausdrückte, genügt aber bei weitem nicht, um eine verständnisvolle Beurteilung der Zeitung zu erzielen. Das Ziel muß sein, daß jeder Absolvent einer höheren Schule eine Zeitung kritisch zu lesen versteht. Dazu reicht noch nicht aus die allgemeine Erziehung zum Tatsachensinn, zur geschichtlichen Objektivität, die die höhere Schule seit langem leistet. Ohne die Didaktik des Zeitungsunterrichts, der natürlich kein besonderes Fach sein soll, näher erörtern zu wollen, möchten wir auf eine Möglichkeit, zum kritischen Lesen zu erziehen, hinweisen. Der Lehrer könnte z. B. in seinem Zeitungsunterricht, um die Entstehung und Glaubwürdigkeit eines Pressebericht zu veranschaulichen, mehrere Zeitungen aus verschiedenen Parteilagern vergleichen und ihre voneinander abweichenden Ansichten und Behauptungen klarstellen. Durch mehrfache Anwendung einer solchen „kombinierenden" Quellenmethode würde der Glaube an die Allwissenheit und unparteiliche Gerechtigkeit der Zeitungen bald gemindert oder gar zerstört werden, wodurch schon viel gewonnen wäre. Außerdem müßte jeder Absolvent einer höheren Schule wenigstens eine Ahnung von dem Gepräge unserer bekanntesten Zeitungen erworben haben.

Damit soll nicht gesagt sein, daß die Tageszeitung in ihrem jetzigen Zustand und Umfang von uns als ein Ideal oder eine Notwendigkeit empfunden würde. Vom Standpunkte des Lehrers und des Volkserziehers sind vielmehr erhebliche Reformforderungen an die Presse zu richten. Im Kunstwart (z. B. 1911 No. 24 von K. Wilhelm) ist wiederholt darauf hingewiesen, daß die Zeitungen geradezu als Schundliteratur angesehen werden müssen, soweit sie der Sensation dienen, soweit ihre Berichte aus dem Gerichtssaal und das „Vermischte" mit seinen Schauermären „auf eine Glorifikation des Verbrechers hinauslaufen". In Oberlehrerkreisen ist man mit Recht der Ansicht, daß die ausführlichen Preßberichte über die Selbstmorde Jugendlicher auf manches krankhafte Nervensystem aufreizend eingewirkt haben. Hier müßte also die Zeitung zugunsten der wirklich bildenden Teile gekürzt werden. A. Matthias hat in den „Blättern für Volkskultur" (No. 21, 1911) von der Presse vermehrte Berücksichtigung der staatsbürgerlichen Erziehung gefordert und z. B. eigens zu diesem Zwecke herausgegebene Beilagen und verständlichere Gestaltung der Leitartikel empfohlen.

Ähnlich steht es mit dem Unterhaltungsteil. Wir wollen gar nicht eingehen auf die verflachende und verbildende Wirkung des typischen Zeitungsromans, der ein trauriges Zeichen für den Tiefstand der Geschmacksbildung ist. Sozialdemokratische Zeitungen machen da häufig eine erfreuliche Ausnahme, werden aber grade darum von den Frauen und andern politisch uninteressierten Familiengliedern beiseite gelegt. Ich verweise auf die Uhligsche Preisarbeit: Wie gewinnt man das Volk für gute Literatur? (M. Helmert, Schwarzenberg Sa.) Sehr wichtig ist noch anderes. E. Lorenzen sagt in den „Blättern für Volkskultur"

(15. November 1911) mit vollem Recht: Die vielen Fortsetzungen der Romane, Novellen usw. verhindern das Entstehen eines einheitlichen Gesamteindruckes, sie erheben das Haschen nach dem Stofflichen zum alleinigen Zweck und machen die Erfassung des Kunstwerkes zur Unmöglichkeit. An Stelle dieser täglichen Häppchenliteratur verlangt er die Herausgabe einer wöchentlichen Unterhaltungsbeilage mit wirklich wertvollem Inhalt.

Damit kommen wir auf einen Vorschlag zurück, den K. Blass im 2. Septemberheft des Kunstwarts (1911) erhoben hat. Es ist wohl keine Frage, daß die Überfülle des Inhalts unserer Tagespresse von den Schülern und Schülerinnen der oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten kaum ohne ernstlichen Schaden bewältigt werden könnte. Wo sollen sie schon die Zeit hernehmen? Wichtiger aber ist, was K. Blass im Kunstwart über den schädlichen Einfluß der Zeitungen auf die formale Bildung sagt: „Der Kern der Vorwürfe, die im Namen einer geistigen Volkswirtschaft wider die Zeitungslektüre erhoben werden, steckt in der Gewöhnung der Leser an Oberflächlichkeit und Flüchtigkeit, Wahllosigkeit und Zersplitterung in der Aufnahme des Lesestoffes, während durch die Masse des Dargebotenen und die scheinbar abschließende, parteimäßig festgelegte Beurteilung die selbständige Verarbeitung und Ausgestaltung des Aufgenommenen gehemmt wird." So richtig dieser Gedanke auch ist, so bleibt doch bestehen, daß jeder, der am Leben seines Volkes teilnehmen will — und dazu gehört natürlich auch unsere reifere Jugend — ein Organ braucht, das ihm die gleichzeitigen Ereignisse und Zustände mitteilt Die Berichterstattung braucht aber selbst in unserer schnellebigen Zeit keine tägliche, keine „brühwarme" zu sein, sicherlich nicht für unsere Jugend, wenn sie nur richtig, umfassend und doch knapp ist. Wieviel falsche Nachrichten hat man, während ich diese Zeilen schreibe, bei dem Untergang des Titanic verschlucken müssen, bis authentische Kunde eintraf. Wieviel Lesekraft ist da verschwendet. Blass fordert daher als neuen Zeitungstyp ein Wochenblatt, das in einem ersten Teile in übersichtlicher Form und Anordnung scharf und klar das wesentliche Nachrichtenmaterial aus allen Gebieten für die verflossene Woche — keinen Klatsch und Tratsch! — zusammenstellte und in einem zweiten Teil vielleicht „Aufsätze mäßigen Umfanges, grundsätzliche Äußerungen der Redaktion und fremde Presseäußerungen im Auszuge" enthalten könnte. Es soll nach seiner Meinung Material geboten werden, dessen Bearbeitung durch die Schriftleitung sich im wesentlichen auf scharfe Sichtung und klare Anordnung beschränkt, während die Weiterverarbeitung, besonders die Beurteilung, dem Leser überlassen bleibt. „So erhielte man in kurzer Zeit einmaliger konzentrierter Beschäftigung und um ein geringes Geld auf wenigen Seiten alles wirklich Wesentliche des Inhalts jetziger Tagesblätter geboten, damit aber bliebe unserer Spannkraft die schauderhafte Sisyphusarbeit erspart, täglich einen Haufen Makulatur wegen weniger Zeilen von Erfahrenswertem durchzujagen." Die Bedenken, die Avenarius diesem vorgeschlagenen Zeitungstyp gegenüber erhebt, sind nicht so schwerwiegend, daß wir nicht mit vollem Ernst vom Standpunkte des Lehrers und Erziehers aus die Blasssche Forderung unterstützten. Man kämpfte damit gleichzeitig gegen die anspruchsvolle Neugier, die jeden Tag ihr Sensatiönchen verlangt. Mag man ein Wochenblatt für ausreichend

halten oder ein Halbwochenblatt fordern, ein solcher Zeitungstyp wäre der für unsere reifere Jugend angemessene, da er sie einmal über das gegenwärtige Geschehen und Sein unterrichtet, gleichzeitig Kopfarbeit verlangt und so unmittelbar zum nachdenklichen Lesen erzieht, sie aber nicht mit dem papiernen Ballast des Überflüssigen, Unrichtigen und Raisonnements überbürdet.

Ansätze zu einer solchen Zeitung sind bereits vorhanden. Wir meinen nicht die dürftige Zeittafel der „Woche", sondern möchten hinweisen auf die Wochenblätter der „Frankfurter Zeitung", des „Berliner Tageblatts" und der „Täglichen Rundschau", die neben den umfangreichen Tagesausgaben erscheinen und für die Deutschen im Auslande bestimmt sind. Es würde zu weit führen, hier die Anordnung und den Inhalt dieser Wochenausgaben darzulegen; die Interessenten könnten sich Probenummern von den Expeditionen ausbitten.

Meiner Meinung nach ließe sich nun mit dem Blassschen Vorschlage die Anregung verbinden, die vor einigen Jahren H. Ehrhard in seiner Broschüre „Unter dem Reichsbanner" gegeben hat. Denn ein Nachteil der Wochenausgaben der schon genannten Zeitungen besteht darin, daß sie die politische Färbung ihrer Hauptblätter tragen. H. Ehrhard fordert ein „Reichsblatt", „das ein auf verfassungsmäßigem Wege durch ein Reichsgesetz ins Leben gerufenes und der Etatkontrolle des Reichstages unterliegendes Unternehmen sein würde, einerseits zur wirksamen Unterstützung und Fortführung der allgemeinen staatsbürgerlichen Schulerziehung und zur Verbreitung der Bürgerkunde im ganzen Volke, andererseits um den Reichs- und Landesregierungen die Möglichkeit zu gewähren, die Beweggründe und Ziele ihres politischen und gesetzgeberischen Vorgehens allen Reichs- und Staatsangehörigen unmittelbar kundzugeben". Das „Reichsblatt" soll auch ein Wochenblatt sein, das unentgeltlich durch die Post jedem Haushalt zugestellt werden würde. Eine Verbindung der beiden Vorschläge von Blass und Ehrhard scheint mir einen Zeitungstyp zu schaffen, der für unsere Schüler und Schülerinnen als ein idealer erschiene, aber zugleich auch jedem einzelnen sowie der Allgemeinheit — unbeschadet der Berechtigung der politischen Tagespresse und der Lokalzeitungen — wertvolle Dienste leisten könnte.

Zwei Anregungen wären noch zu erwägen. Soll die Jugend selbst in dieser Zeitung zu Worte kommen? Es läßt sich manches dafür anführen. R. Strecker gibt eine Zeitschrift heraus „Junge Geister", Monatschrift für die geistige Fortbildung und Betätigung der reifen Jugend. Ihr Programm lautet: „Das Blatt will vor allem die Jugend zu Worte kommen lassen. Sie soll sich über literarische, ästhetische, religiöse und politische Fragen frei aussprechen. Es wird jeder Ansicht zur Besprechung Raum gewährt, doch ist jeder Nummer ein kritisches Begleitschreiben der Schriftleitung beigegeben. Es soll die Jugend in die Probleme der Zeit eingeführt, in Gebrauch von Feder und Presse ein wenig geübt werden und zugleich Gelegenheit erhalten, mit weiteren Kreisen in geistig befruchtende Berührung zu kommen." Für die von uns vorgeschlagene Zeitung und den empfohlenen Zeitungsunterricht scheint mir der an sich beachtenswerte Gedanke Streckers unfruchtbar, da seine Verwirklichung die Höhenlage und damit den Wert des neuen Zeitungstyps herabdrücken und somit seinen idealen Zweck beeinträchtigen würde.

Ähnlich verhält es sich mit den Gedanken, die seit langem Berthold Otto in seinem „Hauslehrer" mit großem Geschick verwirklicht hat. Es ist natürlich ausgeschlossen, im Rahmen unseres Aufsatzes auf das Problem der Altersmundart einzugehen. Wir können seine Vorschläge in unserm Zusammenhange darum nicht zu den unsrigen machen, weil sich Otto an Kinder wendet und wir die reifere Jugend zum Verständnis und zum kritischen Lesen der für Erwachsene bestimmten Tageszeitungen geführt wissen wollen. Hervorgehoben aber soll werden, daß das schon oft angegriffene Zeitungsdeutsch fast durchweg tief unter der Klarheit, Schlichtheit und Gegenständlichkeit des Hauslehrerstils steht. So könnten z. B. Ottos Aufsätze über den Marokkovertrag und die Marokkodebatte im Deutschen Reichstage (No. 46 und 47 des 11. Jahrgangs) unserer heutigen Presse und der hier vorgeschlagenen Zeitung zum Vorbild dienen.

Das Hauptübel unserer jetzigen Verhältnisse ist das, daß die meisten Schüler und Schülerinnen nach dem Abgange von der höheren Schule einer rein parteimäßigen Belehrung durch die Tagespresse verfallen, d. h. häufig einer Irreführung, ja Verblendung — wenn sie nicht durch einen Zeitungsunterricht darüber belehrt werden, wie man eine Zeitung zu lesen hat. Es ist möglich, daß viele sich scheuen, an diese Sache heranzugehen, da sie die „Politik in der Schule" fürchten. Doch scheint mir für einen mäßigen und vorsichtigen Zeitungsunterricht in übertragenem Sinne das zu gelten, was Berthold Otto von seiner Wochenschrift gesagt hat: „Der Hauslehrer hat, lange ehe die staatsbürgerliche Erziehung zum gern geführten Schlagwort wurde, Politik und Volkswirtschaftslehre den Kindern verständlich gemacht. Gerade dabei hat sich noch eine besondere Wirkung der Kindersprache gezeigt: es ist unmöglich für sie, mit den gewohnten Phrasen auszukommen, und es zeigt sich bei der tieferen Betrachtung, zu der eben die Umarbeitung in Kindersprache nötigt, daß keine Partei so grundschlecht ist, wie sie von ihren Gegenparteien gemacht wird. So wird durch die Hauslehrerartikel das Kind nicht etwa in den Parteihader hineingezogen, sondern vielmehr der Parteihader selbst, der sich vor den unbefangenen Augen des Kindes rechtfertigen soll, von dem gereinigt, was ihm eigentlich von der Menschenwürde etwas abseits führt. Und das wäre doch schließlich das beste Stück einer staatsbürgerlichen Erziehung."

Geestemünde. Hermann Strunk.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Sommer-Semester 1912. Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Sommer-Semester 1912 an den preußischen Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Sommer-Semester 1910 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1678 Studierende, davon auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1669
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 9

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 1009 Studierende, alle auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 5764 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 4452
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 932
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 380

d) in der Medizinischen Fakultät 4852 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 3613
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 876
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 363

e) in der Philosophischen Fakultät 12 028 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 7319
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 2682
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 2027

Hiervon studierten:

1. Philosophie 311 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 195
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 80
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 36

2. Klassische Philologie und Deutsch 3534 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 3099
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 312
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 123

3. Neuere Philologie 2538 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 998
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 893
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 647

4. Geschichte 934 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 724
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 161
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 49

5. Mathematik und Naturwissenschaften 3710 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	1728
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	989
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	993

6. Sonstige Studienfächer 1001 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	575
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	247
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	179

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 349 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 279 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 710 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	498
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	134
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	78

d) in der Medizinischen Fakultät 787 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	528
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	183
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	76

e) in der Philosophischen Fakultät 1380 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	706
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	405
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	269

Hiervon studierten:

1. Philosophie 45 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	16
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	23
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	6

2. Klassische Philologie und Deutsch 329 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	270
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	44
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	15

3. Neuere Philologie 304 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	103
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	122
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	79

4. Geschichte 91 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	59
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	25
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	7

5. Mathematik und Naturwissenschaften 451 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	176
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	150
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	125

6. Sonstige Studienfächer 160 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	82
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	41
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	37

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

II. Programmabhandlungen 1911.

Erdkunde.

1. **Bruhns, Dr. B.,** Abschnitte aus dem Lehrgang der Geographie in den Oberklassen des Zittauer Realgymnasiums. Realgymnasium Zittau. 1911. Progr.-No. 789. 40 S. 4°.

2. **Nold, Peter,** Vorschläge zur Hebung des erdkundlichen Unterrichts auf der Oberstufe höherer Lehranstalten. Realschule Kolmar in Posen. 1911. Progr.-No. 250. 12 S. 4°.

3. **Stephan, E.,** Die Notwendigkeit einer Reform des erdkundlichen Unterrichts und Vorschläge für ihre Ausführung in Hamburg. Stiftungsschule von 1815 zu Hamburg. 1911. Progr.-No. 1059. 28 S. 8°.

4. **Mischer, Dr. Rudolf,** Der vorgeschichtliche Mensch im mittleren Europa. Realschule Seehausen i. A. 1911. Progr.-No. 378. 14 S. 4°.

5. **Springfeldt,** Das Gradnetz in den Schulatlanten. Gymnasium Lötzen. 1911. Progr.-No. 11. 15 S. 4° mit 4 Tafeln.

6. **Kienitz, Dr. Otto,** Wertheim und seine Umgebung, I. Gymnasium Wertheim. 1911. Progr.-No. 868. 30 S. 4°.

7. **Kisse, Willy,** Die Verlandung des Grunewaldsees. Realgymnasium Schmargendorf. 1911. Progr.-No. 144. 40 S. 8° mit 4 Tafeln.

8. **Kurtz, Dr. Edmund,** Geologische Ausflüge in die Umgebung von Düren. Gymnasium Düren. 1911. Progr.-No. 608. 30 S. 8° mit 1 Karte.

9. **Wilz, Alois,** Über Oberflächengestaltung im Spessart. Städtische Handelslehranstalt Frankfurt a. M. 1911. Progr.-No. 572. 47 S. 8° mit 1 Karte und 6 Figuren.

10. **Holsten, Dr. Robert,** Woher stammt die Weizackertracht? Gymnasium Pyritz. 1911. Progr.-No. 208. 19 S. 4° mit 1 Karte.

11. **Bernatzky, Dr. Viktor,** Das Dorf Sucholohna bei Groß Strehlitz und die Flurnamen seiner Gemarkung. Gymnasium Groß Strehlitz. 1911. Progr.-No. 297. 18 S. 4° mit 2 Tafeln.

12. **Burhenne, Dr. H.,** Eine geologische Exkursion in die Schweiz. Oberrealschule Marburg a. L. 1911. Progr.-No. 579. 22 S. 8°.

13. **Bertheau, W.,** Wanderungen und Stimmungen. Historisch-geographische Skizzen aus der Südostecke Englands. Realschule St. Pauli Hamburg. 1911. Progr.-No. 1053. 28 S. 8°.

14. **Suck, Dr. Walter,** Schottland und seine Bewohner. Realschule Oschersleben. 1911. Progr.-No. 375. 59 S. 8° mit 1 Karte.

15. **Becker, Adolf,** Die geologische Beziehung unserer Heimat zum Norden, mit besonderer Berücksichtigung Staßfurts. Realprogymnasium Staßfurt. 1911. Progr.-No. 362. 26 S. 4° mit 12 Bildern.

16. **Braun, Fritz,** Zur Siedelungskunde der Bosporusufer. Gymnasium Graudenz. 1910. Progr.-No. 39. 13 S. 4°.

17. **Malguth, Dr.,** Skizzen und Studien aus Deutsch-Ostafrika. Werner Siemens-Realgymnasium Schöneberg. 1911. Progr.-No. 146. 24 S. 8° mit 8 Bildern.

18. **Schneck, Dr. Bernhard,** Archäologische Reiseerinnerungen Akragas-Girgenti. Johannes-Gymnasium Breslau. 1911. Progr.-No. 260. 31 S. 4° mit 1 Karte.

19. **Blondeau, Arnold,** Delos und Delphi. Reiseerinnerungen. Kloster Unser Lieben Frauen Magdeburg. 1911. Progr.-No. 336. 29 S. 4°.

Die Methodik des erdkundlichen Unterrichts ist trotz vieler Vorarbeiten noch nicht vollständig geklärt. Zudem weist der Lehrplan unseres Faches bedenkliche Lücken auf. In wenigen Disziplinen bietet auch die Umsetzung der Theorie in die Praxis so große Schwierigkeiten, in wenigen ist der Gegenstand und die Betrachtungsweise so raschen und tiefgreifenden Veränderungen unterworfen wie in der Erdkunde. Der Streit um den Inhalt und die Methode der Schulgeographie erfaßt um so weitere Kreise, je länger die Erfüllung des unabweisbaren Verlangens, den Unterricht an allen Schularten bis zur obersten Klasse fortzuführen, auf sich warten läßt, und findet seinen Widerhall mehr als bisher auch in den wissenschaftlichen Beilagen unserer Schulprogramme.

Über das gewöhnliche Niveau ragt die für die Oberklassen bestimmte Stoffsammlung von Bruhns (1). Was der durch seine methodischen Aufsätze bekannte Verfasser bietet, ist der Ansatz zu einem Lehrbuche der Allgemeinen Erdkunde, das er uns hoffentlich später noch bescheren wird. Er erstrebt eine mehr moderne Behandlung des erdkundlichen Lehrstoffes und verwendet die neueste wissenschaftliche Literatur sowie die Forschungs- und Reiseberichte zu einer sehr anziehenden Ausarbeitung des Lehrplanes für Obersekunda und Prima. Die physische Erdkunde, die Völkerkunde und eine ganz eigenartige Wirtschaftskunde sind in einer Weise behandelt, die es deutlich zeigt, wie wichtig der geographische Unterricht für die Schule und ganz besonders für das Leben gestaltet werden kann. Den zunächst noch ausgelassenen Teilen über Wind und Meer, über das Bodenrelief, die langsamen Niveauveränderungen und die Kartographie sehen wir gern entgegen.

Die Erdkunde zu einem für das ganze Leben bedeutsamen Unterrichtsfache zu erheben, ist auch Nold (2) bestrebt. Er erörtert und erweitert die Forderungen der Schulgeographen und gibt beachtenswerte Winke für den Unterricht und seine Hilfsmittel. Seine im allgemeinen mit den Wünschen des Lübecker Geographen-

tages übereinstimmenden Leitsätze klingen ähnlich wie Hauptmanns „nationale Erdkunde" aus: „Umgestaltung des geographischen Stoffes durch kräftige Hervorhebung der Weltwirtschaft Deutschlands, Erteilung des Unterrichts im Sinne einer nationalen Konzentration!" Wir geben ihm durchaus recht, wenn er mehr Lebenspraxis und weniger tote Namen und Zahlen verlangt, und erhoffen, daß den Lehrern der Erdkunde in Bälde Gelegenheit gegeben werde, sich in dieser Richtung segensreich zu betätigen.

Stephan (3) betrachtet gleichfalls den Wert des geographischen Unterrichts für das praktische Leben und kommt zu dem Ergebnis: „In der Verwendbarkeit für eine gesunde Nationalerziehung steht er allen Unterrichtsfächern voran und verdient daher die fördernde Fürsorge der deutschen Verwaltungen des Unterrichts und des Heeres." Er verlangt, daß der Unterricht in der Länderkunde von der Landeskunde ausgehe, und bietet einige Andeutungen, wie er mit seinen Schülern aus der Heimatkunde Hamburgs wichtige geographische, geschichtliche und wirtschaftliche Tatsachen erarbeitet hat. Seine Aufsatzthemen werden manchem Fachgenossen eine willkommene Anregung bieten.

Die übrigen Beilagen haben einzelne Teile der Erdkunde zum Gegenstande. Mischer (4) versteht es, bei einem Vortrage über den vorgeschichtlichen Menschen die heimatlichen Verhältnisse heranzuziehen, und verwendet mit Geschick die klassische Literatur ebenso wie die neueren Forschungen zu einem lebensvollen Bilde, das den Menschen von seinem ersten Auftreten an bis in die Morgendämmerung der geschichtlichen Zeit nach seinem Aussehen, Leben und Wirken darstellt.

Springfeldt (5) bespricht die verschiedenen Kartenprojektionen zunächst vom mathematischen Standpunkte aus. Danach kommt er als Geograph zu der Forderung, daß die Schulkarte nicht der Kartometrie und Kartenkritik, sondern in erster Linie der Anschaulichkeit dienen soll, und daß deshalb auf manche Art der Projektion verzichtet werden muß, die im Handatlas ganz angebracht erscheint. Berechnungen und Zeichnungen machen die lesenswerte Abhandlung noch wertvoller.

Heimatkundliche bzw. landeskundliche Arbeiten sind auch in diesem Jahre erfreulicherweise recht zahlreich und werden den Eltern und Schülern gewiß mehr Freude machen als manche in gelehrtem Küraß daherprangende „wissenschaftliche" Beilage anderer Lehrfächer.

Kienitz (6) hat die Absicht, nach und nach die natürlichen, wirtschaftlichen und historischen Verhältnisse des altertümlichen Städtchens darzustellen, das an der Taubermündung so heimlich liegt und den sinnigen Reisenden anlockt. Er schildert auf Grund wissenschaftlicher Forschung mit liebevoller Hingabe die Lage und Umgebung der Stadt Wertheim, die natürliche Abgrenzung des staatlich recht zersplissenen Gebietes, den geologischen Bau und die technische Verwendbarkeit des Bodens, die hydrographischen Verhältnisse, besonders die gefährlichen Hochwasser, und schließlich das Klima. Der Verfasser wird sich Dank erwerben, wenn er die heimatkundliche Monographie mit derselben Liebe und Gründlichkeit vollendet.

Die Verlandung des Grunewaldsees durch langsames Vordringen des Pflanzenwuchses und allmähliches Sinken des Wasserspiegels hat Kisse (7) veranlaßt,

den Gründen für die Veränderung des Landschaftsbildes nachzugehen. Er untersucht die Moorbildung und den Einfluß der Winde, führt Lotungen und Messungen aus und zeichnet Karten, die die Verlandungsfortschritte festlegen. Das verdienstliche Werk gewinnt dadurch an Bedeutung und erheischt unsere Anerkennung um so mehr, weil Kisse seine Schüler zu den Arbeiten heranzieht und ihnen dadurch Liebe zur Arbeit und Freude am Forschen einflößt.

Der unermüdliche Kurtz (8), dessen geologische Studien im Rurgebiet wir schon öfters erwähnt haben, hat jetzt seine Ergebnisse zu einem geologischen Führer zusammengestellt, der in erster Linie den Schülern bei den Ausflügen zur Einführung in die Kunde des heimischen Bodens dienen soll. In einem Anhange bespricht er die wirtschaftlichen Verhältnisse als eine Folge der geologischen Grundlagen.

Wilz (9) schildert die geologische Entstehung des waldbedeckten Spessartgebirges auf Grund der Quellen und eigener Forschung sehr eingehend und widmet besonders der Wirkung des Wassers seine Aufmerksamkeit. Die treffliche Arbeit wird durch eine Reihe hübscher Skizzen und gelungener Profile illustriert, aus denen die vorzeitlichen Bodenbewegungen und die neuzeitliche Abdeckung sehr deutlich werden, so daß das Schriftchen als eine notwendige wissenschaftliche Ergänzung zu jedem Spessartführer gelten kann.

Einen sehr hübschen Beitrag zur heimatlichen Volkskunde liefert Holsten (10) in seiner historisch-kritischen Untersuchung der Volkstracht des Weizackers bei Pyritz. Er folgt den alten Beziehungen, die zwischen Pommern und der Altmark bestehen, und findet, daß die Colbatzer Mönche im 13. Jahrhundert Kolonisten aus der Altmark geholt haben und daß ebendaher auch die eigentümliche Pyritzer Tracht stammt.

Ebenfalls zur Vertiefung des heimatkundlichen Unterrichts und zur Belebung des Interesses an der Erforschung der heimatlichen Scholle ,unternimmt Bernatzky (11) seine Untersuchung der Flurnamen. Es gelingt ihm, eine reiche Fundgrube zu eröffnen und aus den Namen vielfältige Rückschlüsse auf die frühere oro- und hydrographische Beschaffenheit des Landes, auf den ehemaligen Tier- und Pflanzenbestand, auf die Ansiedler der Vorzeit, auf die früheren Besiedlungsformen und auf die alten Volksanschauungen zu ermöglichen.

Eine größere Zahl von Kollegen macht ihre Ferien- und Studienreisen in löblicher Art für die Schule fruchtbar.

Burhenne (12) spricht am Schlusse seiner trefflichen Reiseskizze, die den Deckenbau der Schweizer Alpen zum Gegenstande hat, die ideale Richtung seines schülerfreundlichen Sinnes dahin aus: „Alles dies hat in mir den lebhaften Wunsch hervorgerufen, das Schöne und Interessante, was ich auch diesmal in den Alpen gesehen habe, meinen Schülern nicht nur im Unterricht wieder darzubieten, sondern womöglich an Ort und Stelle zu zeigen. Eine einzige derartige Wanderung dürfte lehrreicher für unsere für die Natur so empfängliche Jugend sein, als langjähriger Unterricht in Erdkunde und Botanik.“ Nun, allenthalben findet ja der Gedanke der Schülerreisen günstige Aufnahme bei den Eltern und den Behörden, — da wird es dem Verfasser und anderen opferwilligen Lehrern hoffentlich bald vergönnt sein, mit den Schülern solche Wandervogelfahrten zu unternehmen.

Einen historischen Führer für solche, die zum ersten Male Englands „gastliche und trutzige" Küste betreten, um den Südosten und die Hauptstadt des Landes zu besuchen, schreibt Bertheau (13). Die alten Zeiten mit ihren großen Begebenheiten und großen Männern läßt er vor unserem Auge erstehen; die Städte und Straßen beleben sich mit geschichtlichen Gestalten, und aus den Nebelschwaden tauchen Geister auf und flüstern und raunen dem Fremden wunderliche Dinge ins Ohr, legen sich wie ein Alp auf seine Brust und lassen sein Herz im Gedenken an die furchtbaren Ereignisse früherer Tage erbeben.

Skizzen und Studien nennt Suck (14) seine Reiseerinnerungen an Schottland. Mit offenem Blick und warmem Herzen hat er das nordische Land und sein tapferes Volk studiert, und mit ehrlicher Begeisterung schildert er die „menschenfreundliche Denkungsweise, den unverfälschten Gemeinschaftssinn und die ehrliche Gastlichkeit" des keltischen Stammes. Daneben aber bietet er eine eigenartige Darstellung der wirtschaftlichen und geistigen Kultur des Landes, auch des Schulwesens, und stellt manche irrige Vorstellung richtig, so daß man das in jeder Beziehung sehr anregende Schriftchen sehr wohl zur Vorbereitung auf den Unterricht oder auf eine schottische Reise verwenden kann.

Die Ergebnisse einer Nordlandfahrt benutzt Becker (15) dazu, die in seiner Magdeburger Heimat erkennbaren Reste nordischer Einwirkungen in der Tertiär- und Diluvialzeit allgemein verständlich zu machen. Er will das Interesse für geologische Fragen anregen und seinen Schülern ebenso wie den Erwachsenen einen Überblick über die Eiszeit geben und führt diese Aufgabe mit großem Fleiß und Geschick durch.

Ein Nachläufer von 1910, hoffentlich aber ein Vorläufer zu einem größeren Werke über die Siedelungskunde der Bosporusufer ist die Arbeit von Braun (16). Das ist eine gedankenreiche, auf guter Beobachtung beruhende Monographie, die vom geschichtlichen und wirtschaftlichen Standpunkte aus, unter gebührender Rücksicht auf die Volksart der einzelnen Stämme, die Siedelungsfrage an dem wichtigen Durchdringungspunkte Europas und Asiens zu lösen sucht.

Den freundlichen Beziehungen von Schule und Haus hat Malguth (17) seine frischen Wanderskizzen aus Deutsch-Ostafrika gewidmet. Er nahm an der akademischen Studienfahrt 1910 teil, hat gut beobachtet und entwirft uns mit der Feder zwei Bilder der Steppe und des Urwaldes, an deren Deutlichkeit und Farbenpracht die mit der Kamera festgehaltenen Bilder bei weitem nicht heranreichen. Die in Aussicht gestellte Schilderung der ganzen Reise wird sich sicher unserer besseren Kolonialliteratur würdig anreihen.

Schneck (18) bezeichnet bescheidenerweise seine Reiseerinnerungen nur als einen schwachen Abglanz der geschauten ewigen Schönheit des Griechentums. Er hat mit klarem Blicke das Land und Volk beobachtet, und seine geschichtlichen und archäologischen Bemerkungen zeugen von gründlichem Studium sowohl der klassischen, als auch der mittelalterlichen und späteren Zeit. Der Lage der Akropolis von Akragas ist ein besonderer Abschnitt gewidmet.

Eine begeisterte Schilderung bieten auch Blondeaus (19) Erinnerungen an Delos und Delphi. *Voir, c'est avoir* ist das Motto des wanderfrohen Kollegen. Und er hat nicht nur mit dem leiblichen Auge gesehen, sondern mit dem Geiste sieht er die alten Zeiten wieder aufleben, so daß blühendes Leben wieder die trostlose Öde umgibt; unvergängliche Schätze trägt er im Herzen heim und schildert beredt seinen Schülern die Herrlichkeit griechischer Landschaft sowie die Größe griechischer Geschichte und Kunst.

Alles in allem zeigen die Arbeiten der Geographen wieder tüchtiges Streben, Liebe zum Unterricht und zu den Schülern und eine ehrliche Begeisterung für das Aschenbrödel unter den Lehrfächern.

Essen-Ruhr. Victor Steinecke.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Zur Chemie.

Im 5. Band dieser Monatschrift wurde **Wilhelm Ostwalds** Schule der Chemie, Braunschweig 1910, F. Vieweg & Sohn, 441 S., gr. 8°, 5 M., eingehend besprochen. Das Buch ist nunmehr in nahezu unveränderter Form in zweiter Auflage erschienen und ist, wie der Verfasser in der Vorrede bemerkt, von seinen Büchern dasjenige, welches die schnellste Verbreitung gefunden hat. Auf S. 317, Z. 14 v. o. ist das Wort „nicht" ausgelassen; es muß heißen „und nicht sehr flüchtigen Schwefelsäure". Ferner steht auf S. 321, Z. 12 v. u. Na_2HPO statt Na_2HPO_4, und auf S. 352 fehlt die Angabe, daß der zur Porzellanbereitung dienende Kaolin vor dem Formen mit Feldspat vermischt wird, welcher dadurch, daß er beim Scharfbrennen schmilzt, die Porösität des Scherbens aufhebt.

Während das soeben erwähnte Buch für weitere Kreise bestimmt ist, soll die Einführung in die Chemie von **Wilhelm Ostwald**, Stuttgart 1910, Francksche Verlagsbuchhandlung, 239 S. m. Abb., gr. 8°, 3 M., als Lehrbuch für den chemischen Unterricht an höheren Lehranstalten dienen. Wie der Verfasser in der Vorrede bemerkt, waren für ihn bei der Abfassung beider Bücher im wesentlichen dieselben Grundsätze maßgebend, unter ihnen in erster Linie das Bestreben, den Unterricht in der Chemie so zu gestalten, daß die Schüler, anstatt sie durch eine Fülle von Einzeltatsachen zu verwirren, durch ihn zu eigener Denktätigkeit angeregt und erzogen werden, und er hat daher bei der Auswahl des Stoffes „eine energische Beschränkung durchgeführt". Demgemäß wird eine Reihe von Elementen, von denen nur die Edelgase, ferner das Bor, Selen, Tellur, Arsen, Antimon, Wismut, Kadmium, Nickel, Kobalt und Chrom genannt seien, nicht einmal dem Namen nach erwähnt, und bei der Beschreibung der Verbindungen, von denen (soweit die betreffenden Elemente berücksichtigt würden) keine wichtigere fehlt, beschränkt sich der Verfasser zumeist auf die Angabe nur weniger, besonders charakteristischer Eigenschaften. Auch die Technologie, namentlich die Gewinnung der Metalle, wird nur kurz abgehandelt. Immerhin ist das mitgeteilte Tatsachenmaterial noch groß genug und kann da, wo es der Fachlehrer für angebracht erachtet, leicht ergänzt werden. Dies wird um so leichter möglich sein, als die eingehende Besprechung einer Anzahl von Abschnitten des Buches im chemischen Unterricht nicht nötig ist, weil ihr Inhalt bereits Gegenstand des an den höheren Lehranstalten

früher beginnenden Physikunterrichtes gewesen ist. Hierher gehören z. B. die Paragraphen, welche über die Formarten und ihre Umwandlung, das Gewicht, die Dichte, die Temperatur, die Schmelz- und Verdampfungswärme handeln. Dem Fachlehrer für Chemie ist es im Hinblick auf die geringe Stundenzahl, mit welcher diese Disziplin zurzeit noch bedacht ist, gar nicht möglich, Teile des physikalischen Unterrichtsstoffes in der Ausdehnung zu berücksichtigen, wie dies nach dem Ostwaldschen Buche geschehen soll, und es ist bei einigermaßen gut geleitetem physikalischen Unterricht auch nicht nötig.

Eigenartig ist die Reihenfolge, in der die einzelnen Elemente besprochen werden. An die Betrachtung des Sauerstoffs, Wasserstoffs und des Wassers schließen sich die Halogene und ihre Wasserstoffverbindungen, an diese aber sogleich das Natrium, Kalium und Magnesium an, so daß neben jenen wichtigen säurebildenden Elementen nicht nur die Basen selbst, sondern auch die sie bildenden Metalle frühzeitig den Gegenstand des Unterrichtes bilden. Ebenso werden an den Schwefel die Erdalkalimetalle angeschlossen; dann folgt der Stickstoff, an dessen Sauerstoffsäuren die ähnlich zusammengesetzten entsprechenden Verbindungen der Halogene angegliedert sind, und weiterhin der Kohlenstoff, bei dessen Wasserstoffverbindungen ein Ausblick auf die organischen Verbindungen gegeben wird. Der Betrachtung der Schwermetalle (Zink, Eisen, Mangan; Blei, Kupfer, Quecksilber, Silber; Zinn, Gold, Platin) geht ein als „die Erdrinde" bezeichnetes Kapitel voraus, in dem außer dem Aluminium und Silicium eigentümlicherweise auch der Phosphor behandelt wird, wiewohl unter seinen Verbindungen kaum eine als gesteinsbildend bezeichnet werden kann. Dieses Verfahren des Verfassers, bei dem die Metalle nicht erst, wie es bisher üblich war, nach Absolvierung der Nichtmetalle, sondern in bunter Reihe mit ihnen betrachtet werden, ist beachtenswert und verdient im Unterricht praktisch erprobt zu werden. Daß sich auch sonst vieles Originelle im Inhalt und in der Form der Ausführungen sowie in den mitgeteilten Versuchsanordnungen finden, braucht kaum besonders hervorgehoben zu werden. Beim Durchlesen des Buches sind dem Referenten folgende Versehen bei der Drucklegung aufgefallen: S. 69, Z. 18 v. u.: einfache und zusammengesetzte Verbindungen statt Stoffe. S. 95, Z. 2 v. o.: 16^0 statt 6^0. S. 125, Z. 6 v. u.: $Mg(OH_2)$ statt $Mg(OH)_2$. S. 133, Z. 5 v. u. wird das Wort Anion gebraucht, obwohl der Begriff erst später erläutert wird. S. 134: $Na_2SO_4 = H_2O$ statt $Na_2SO_4 + H_2O$. S. 141: Der Unterschied zwischen Kiesen und Glanzen besteht in der Färbung dieser Mineralien, metallisch glänzend sind beide. S. 151, Z. 24 v. u.: angetrieben statt ausgetrieben. § 209 ist eine Wiederholung eines Teils von § 106. Die Schreibweise Karnallit (S. 124) ist, weil der Name des Minerals von einem Personennamen (v. Carnall) abgeleitet wurde, unstatthaft. S. 175, Z. 13 v. u.: Co_3 statt CO_3. Das Wort Schwefelkies (S. 210) wird zweckmäßig durch Eisenkies ersetzt. Von dem S. 215 neben dem Aragonit erwähnten Witherit ist sonst nirgends die Rede. S. 216, Z. 7 v. o.: $Pb(C_2H_3O_2)$ statt $Pb(C_2H_3O_2)_2$. Treibherde sind noch vielfach, z. B im Harz im Betriebe. S. 222, Z. 11 u. 13 v. o. HN_3 statt NH_3. Bei der auf derselben Seite folgenden Schilderung der Kupfergewinnung aus dem Kupferkies hätte das Verfahren zur Entfernung des Eisens wenigstens angedeutet werden müssen. Ebenso ist die S. 128 sich findende Angabe, daß (im monosymmetrischen System)

nur eine Drehung von 180° um eine Achse, die den schiefen Endflächen parallel ist, eine Deckbewegung ist, ungenau, da es zu einer Ebene unendlich viele parallele Gerade gibt. Rührt nicht die Bezeichnung Erdmetalle und alkalische Erdmetalle von der erdigen (d. h. leicht zerreiblichen) Beschaffenheit des Aluminium- und des Kalziumoxyds (S. 71), und die Bezeichnung Kohlensäure noch von der Berzeliusschen Auffassung der Säuren, Basen und Salze (S. 166) her?

Die Prinzipien der Chemie von **Wilhelm Ostwald**, Leipzig 1907, Akademische Verlagsgesellschaft m. b. H., 540 S. m. Fig., 8°, 8 M., enthalten in breiterer und wissenschaftlich vertiefter Ausführung Betrachtungen, die sich teilweise bereits in mehr populärer Form in den beiden zuvor erwähnten Büchern des Verfassers finden. Das Werk ist nicht für die Hand des Schülers, sondern für die des Studierenden und des Lehrers bestimmt. Dem ersteren soll es, wenn er durch die Bekanntschaft mit einer nicht zu kleinen Anzahl von wichtigen und charakteristischen Stoffen eine Grundlage für sein chemisches Wissen gewonnen hat, „Gelegenheit bieten, die großen Zusammenhänge zu überblicken, durch die alle Einzelheiten zu einer Einheit verbunden sind; dem letzteren soll es eine Anleitung geben, wie er diese Allgemeinheiten zu fassen und in seinen Unterricht in Experimentalchemie zu verweben hat". Die einzelnen Kapitel des Buches handeln von dem Unterschied zwischen Körpern und Stoffen, ihren willkürlichen und spezifischen Eigenschaften; von der Charakterisierung der drei Formarten; von dem Unterschied zwischen Gemengen, Lösungen und reinen Stoffen; von der Umwandlung der Formarten in einander und den sich dabei ergebenden Gleichgewichten; von den Lösungen; von dem Unterschied zwischen Elementen und Verbindungen; von den Verbindungs- und Molargewichten und den Eigenschaften der verdünnten Lösungen; von der Reaktionsgeschwindigkeit und dem Massenwirkungsgesetz; von der Isomerie; endlich von den Ionen. Wie es dem Verfasser gelingt, die oben angegebenen Ziele zu erreichen und ein Lehrbuch der Chemie zu schaffen, welches ohne Bezugnahme auf die Eigenschaften individueller Stoffe ein rationelles wissenschaftliches System der Chemie darstellt, kann im einzelnen und innerhalb des hier zur Verfügung stehenden Raumes nicht näher geschildert werden. Das Buch erfordert ein gründliches Studium und zu seinem Verständnis einen in den einzelnen Teilen allerdings verschieden großen Aufwand von geistiger Anstrengung. Dieser ist nach der Ansicht des Referenten am größten im 6. Kapitel; welches durch Hinweise auf besondere Fälle, in denen die dort erörterten allgemeinen Gesetzmäßigkeiten zur Anwendung gelangen, wohl leichter verständlich sein würde. Wer die Mühe nicht scheut, sich den Inhalt des Buches anzueignen — und im Interesse des chemischen Unterrichts wäre es zu wünschen, daß sich recht viele dieser Mühe unterzögen — wird reichen Gewinn davontragen.

Die Einführung in die Chemie von **Rudolf Ochs**, Berlin 1911, J. Springer, 502 S., gr. 8°, geb. 6 M., ist nicht, wie man vielleicht nach dem Titel vermuten könnte, ein Hilfsmittel für den propädeutischen Schulunterricht in der Chemie, vielmehr ist das Buch für solche Leser bestimmt, die, ohne besondere Vorkenntnisse zu besitzen, einen tieferen Einblick in die Welt des chemischen Geschehens gewinnen möchten. Der Verfasser wählt für seine Ausführungen die Form des Vortrags (der Vorrede zufolge sind die Vorträge in einem engeren Kreis von Freunden und Bekannten gehalten worden), und da seine Sprache gewandt und sein Stil flüssig ist, so folgt man

ihm zunächst gern bei seinen Erörterungen, um leider bald zu erkennen, daß die Korrektheit des Ausdrucks und vor allem die sachliche Richtigkeit an nicht wenigen Stellen recht viel zu wünschen übrig läßt. Wenn er z. B. S. 31 sagt: „Wir können demnach den Stickstoff als ein giftiges Gas bezeichnen, insofern nämlich, als lebende Wesen in ihm nach kurzer Zeit zugrunde gehen, müssen aber dabei immer bedenken, daß nicht dem Stickstoff an sich giftige Eigenschaften zukommen, sondern daß er nur giftig wirkt, weil er keinen Sauerstoff enthält. Genau ebenso würde ein luftleerer Raum wirken, ohne daß wir deshalb sagen könnten, daß er giftig sei," so wird der Leser mit Recht fragen: Ist denn nun eigentlich der Stickstoff giftig, oder ist er es nicht? Ebenso wird auf S. 481 nach den Worten: „Als Mengen (bei thermochemischen Reaktionsgleichungen) werden stets Grammoleküle angenommen," als Beispiel die Gleichung: $H_2 + O = H_2O$ gasförmig + 58 750 cal. angeführt, in welcher von einem Gramm a t o m Sauerstoff die Rede ist. Neben ihm wird allerdings das Zeichen für das Gramm o l e k ü l Wasserstoff gebraucht; dann müßten jedoch nach der früheren richtigen Behauptung des Verfassers z w e i Moleküle Wasserstoff an der Entstehung des Wassers beteiligt sein. Nebenbei bemerkt, ist es in der Thermochemie durchaus nicht üblich, die Zahlenangaben auf molekulare Mengen der an den Vorgängen beteiligten Elemente zu beziehen; ein Blick in J. Thomsens Thermochemische Untersuchungen, Berthelots Thermochemie oder ein Tabellenwerk (Chemiker-Kalender, Landolt-Börnsteins Tabellen) würde den Verfasser davon überzeugt haben. Überhaupt hat über der ganzen oben angeführten thermochemischen Betrachtung ein Unstern gewaltet. Denn nachdem die entsprechende Gleichung für die 68 400 cal. betragende Bildungswärme des flüssigen Wassers mitgeteilt ist, fährt der Verfasser S. 482 fort: „Die Wärmeentwicklung ist also jetzt um 9650 cal. größer. Diese 9650 cal. stecken als latente Wärme in den 18 g flüssigen (!) Wassers und (das Nachfolgende ist im Original nicht gesperrt) w e r d e n b e i m G e f r i e r e n w i e d e r f r e i; u m g e k e h r t w e r d e n s i e z u m S c h m e l z e n v o n 18 g E i s w i e d e r v e r b r a u c h t." Der Verfasser verwechselt also offensichtlich die Verdampfungswärme des Wassers mit seiner Schmelzwärme, wiewohl ihm eine einfache Überlegung hätte sagen müssen, daß diese pro Mol. Wasser (rund) 18 × 80 cal. = 1440 cal. beträgt, also von der oben stehenden Differenz sehr verschieden ist, und daß die Bildungswärme des f e s t e n Wassers um diesen Betrag g r ö ß e r ist als diejenige des flüssigen, also 68 400 + 1440 cal. = 69 840 cal. beträgt, wenn man von dem Umstand absieht, daß die Bildungsräume des flüssigen Wassers bei 18° gemessen wurde, und daß mithin beim Abkühlen auf 0° abermals 18 × 18 cal. = 144 cal. nach außen hin abgegeben werden. Die Zuverlässigkeit des Textes versagt überhaupt besonders da, wo es sich um die Erörterung oder die Anwendung physikalischer Begriffe handelt. Nachdem S. 2 die Behauptung aufgestellt ist, daß eine gewisse Menge Quecksilber über 13½ mal so viel wiegt wie eine gleiche Menge Wasser, versucht der Verfasser nachzuweisen, daß der von einem Körper auf seine Unterlage ausgeübte Druck von seiner Größe abhängig ist. Es ist nicht ersichtlich, was hier unter dem Begriff „Größe" gemeint ist. Das Volumen des Körpers kann es doch nicht sein, denn eine einfache Überlegung zeigt, daß sich dann das Gewicht eines Körpers mit seiner Temperatur ändern muß, da hierbei eine Volumen-

änderung stattfindet. Aus den unmittelbar darauf folgenden Worten: „Der zweite Fall, nämlich daß Körper aus verschiedenem Stoff trotz gleichen Volumens (gleiche Masse) verschiedenes Gewicht haben usw.", ersieht man dann, daß der Verfasser unter Größe die Masse verstanden sehen will, die er jedoch unbegreiflicherweise mit dem Volumen verwechselt. Infolgedessen mißlingt ihm natürlich die Ableitung der aus dem zweiten Newtonschen Bewegungsgesetz in der einfachsten Weise sich ergebenden Gleichung $p = m.g$, in der p die von der Erde auf die Masse m ausgeübte Kraft ist, um so gründlicher, als er die Größe g, d. h. die Schwerebeschleunigung (981 cm $sec.^{-2}$) mit jener Kraft selbst identifiziert (S. 3), wodurch die Begriffsverwirrung ihren Höhepunkt erreicht. Nicht ohne bedenkliches Kopfschütteln werden die Physiker den Satz (S. 3) lesen, welcher das Endergebnis dieser Erörterungen bildet: „Wir müssen also zwei Gewichtseinheiten unterscheiden: die technische und die physikalische. Die technische vernachlässigt den Einfluß der Schwerkraft und setzt einfach Gewichtseinheit gleich Masseneinheit; um diese handelt es sich auch in der Chemie, da wir hier nur vergleichen. In der Physik dagegen, wo man es stets mit absoluten Größen zu tun hat, kann dieser Betrag nicht vernachlässigt werden. Deshalb ist die physikalische Gewichtseinheit gleich der Masseneinheit mal der Erdanziehung". Auch gegen die Gleichsetzung von Kraft und Energie (S. 40: Wir wissen nur, daß die Elektrizität eine Kraft, eine Energieform ist; S. 1 und an anderen Stellen: Die Wärme ist eine Kraft) dürfte sich allseitiger Widerspruch erheben.

Nicht viel besser ist es mit dem rein chemischen Inhalt der Vorträge bestellt. Sätze wie der S. 44 stehende: „Ein Milligrammatom Wasserstoff, also 1 Milligramm dieses Elementes, nennt man eine Valenz", oder der S. 53 sich findende: „Wir besitzen im Stickstoffdioxyd ein bequemes Mittel, starke luftverdünnte Räume herzustellen" (weil nämlich Kalilauge auf die genannte Verbindung so einwirkt, daß das Volumen der Reaktionsprodukte kleiner ist als das der angewandten Verbindung) sind schlechthin unverständlich, während andere geradezu falsch sind. Es ist indes nicht möglich, in dem Rahmen dieser ohnehin bereits über Gebühr ausgedehnten Besprechung weitere Belegstellen für die Richtigkeit der aufgestellten Behauptung anzuführen.

Als einen besonderen Vorzug seines Buches hebt der Verfasser in der Vorrede die frühzeitige Einführung des Begriffs der elektrolytischen Dissoziation hervor (der Verfasser nennt sie unberechtigterweise kurzweg Dissoziation). Tatsächlich wird der Begriff bereits im 5. Vortrag erörtert, allein von einer Anwendung der Theorie merkt man in dem Buche nicht viel, und die wenigen Vorgänge, bei denen die Ionenschreibweise gebraucht wird, sind zum Teil solche, bei denen die elektrolytische Dissoziation, da es sich nicht um Reaktionen in wässerigen Lösungen handelt, ganz oder doch nahezu ganz unbeteiligt ist (s. die Darstellung der Chlorwasserstoffsäure und sogar der Flußsäure). Andere Ionengleichungen wiederum sind unrichtig, wie z. B. die Gleichung: $2\ M^{\cdot} + 2\ H^{\cdot} + 2\ Cl' = 2\ MCl + H_2$, in der M ein einwertiges Metall bezeichnet (S. 59); denn die Gleichung lautet tatsächlich: $2\ M + 2\ H^{\cdot} + 2\ Cl' = 2\ M^{\cdot} + 2\ Cl' + H_2$ oder (kürzer): $2\ M + 2\ H^{\cdot} = 2\ M^{\cdot} + H_2$. Störend und irreführend ist auch die Inkonsequenz, mit der in den Gleichungen bald die Zeichen für die molekularen Mengen der Elemente, bald wieder die den Atomgewichten entsprechenden gebraucht werden.

Dem theoretischen Teil folgt ein die Hälfte des Buches einnehmender praktischer, in welchem eine ausführlichere Anleitung zur Ausführung von Demonstrationsversuchen gegeben wird (eine Anzahl derartiger Versuche wird schon im ersten Teil beschrieben). Neben wohl brauchbaren Versuchsanordnungen, z. B. denjenigen, welche das Leuchten des Phosphors betreffen (S. 380 und 381), findet sich auch hier manches Unrichtige. So muß in Fig. 176 das den Wasserstoff zuführende Rohr unbedingt bis auf den Boden der Retorte reichen (wenn man nicht überhaupt vorzieht, statt der Retorte eine Kugelröhre zu verwenden), und in Fig. 186 ist das Ableitungsrohr des Fraktionierkölbchens, aus welchem Sulfurylchlorid destilliert wird, anscheinend luftdicht durch den Pfropfen der Vorlage hindurchführt, welche zur Aufnahme des Destillats bestimmt ist. Warum die bei etwa 70° siedende Verbindung im Sandbad erhitzt wird, ist nicht einzusehen, ebensowenig wie die Anwendung des Sandbades zum Erhitzen des Wassers in Fig. 10 und 11.

Es ist bedauerlich, daß das Buch, welches sich wie alle im Springerschen Verlag erschienenen Schriften durch eine vorzügliche Ausstattung auszeichnet, durch so viele sachliche Inkorrektheiten und Fehler entstellt ist. Erstrecken sich doch die Ungenauigkeiten bis in das Register, in welchem bei **C**admium auf **K**admium verwiesen ist, der Name des Metalls unter dem Buchstaben K aber fehlt.

Ebenfalls nicht speziell für den Schulgebrauch, sondern für weitere Kreise bestimmt ist die Anorganische Chemie von **Jos. Klein** (No. 37 der Sammlung Göschen. Leipzig 1911, 5. Aufl., 170 S., geb. 0,80 M.). Angesichts des Umstandes, daß dies kleine Buch bereits in der 5. Auflage erscheint, muß es auffallen, daß der Verfasser bei den wiederholten Revisionen des Textes sich nicht veranlaßt gesehen hat, die zahlreichen Ungenauigkeiten und Unrichtigkeiten auszumerzen, die sich darin finden. So hat die Angabe auf S. 72: „Das Salzsäuregas ist durch einen Druck von 40 Atmosphären zu einer Flüssigkeit verdichtbar" doch gar keinen Sinn, wenn nicht die zugehörige Temperatur angegeben wird, und das Nämliche gilt von dem S. 78 stehenden Satz, daß der Schwefelwasserstoff sowohl durch Druck (14 Atmosphären) wie durch niedere Temperatur (— 74 °) verdichtet werden kann. Der Sauerstoff soll, wie S. 57 mitgeteilt wird unter hohem Druck (320 Atmosphären) und bei niederer Temperatur (— 140 °) verdichtet werden, wiewohl der kritische Druck dieses Gases, d. h. der größte Druck, den das neben dem flüssigen vorhandene gasförmige Element ausüben und der daher für die Verflüssigung in Betracht kommen kann, nur 50 Atmosphären beträgt. Welche Bedeutung soll sonach den 320 Atmosphären zukommen? Ebensowenig ist die Temperaturangabe (— 140 °) verständlich, da als ausgezeichnete Temperaturen doch wohl nur die kritische Temperatur (— 118 °) und der Siedepunkt (— 181 °) des Sauerstoffs in Betracht kommen können. S. 56 wird das Kaliumchlorat als zusammengesetztes Oxyd bezeichnet, und als zweites Beispiel für diese in der Chemie sonst unbekannte Gruppe von Oxyden wird kurz darauf „eine Mischung von chromsaurem Kalium mit Schwefelsäure" angeführt. S. 70 wird behauptet, das Jod stelle braunrote (!), metallisch glänzende Blättchen von an Chlor (!) erinnerndem Geruch dar, u. ä. m. Der Raum verbietet, noch mehr derartige Stellen anzugeben, die dringend der Korrektur bedürfen. Es möge indes noch bemerkt werden, daß die (vollständige) Dissoziation der Schwefelsäure nicht durch die Gleichung $H_2SO_4 = H_2^{\cdot\cdot} + SO_4^{''}$ (S. 120), sondern durch

$H_2O_4 = 2\ H^{\cdot} + SO_4^{''}$ auszudrücken ist, weil es ein Kation $H_2^{''}$ nicht gibt. Wünschenswert ist ferner für eine Neuauflage die Revision des Textes auf seine stilistische Reinheit hin, wenn anders das Buch auch für die Schüler der höheren Lehranstalten brauchbar sein soll. Sätze wie der auf S. 114 sich findende: „Sie (die Blausäure) ist äußerst giftig und in wasserfreiem Zustand eingeatmet wirkt sie schon tödlich", oder der auf S. 73 stehende: „Charakteristisch für HCl, HBr und HI sowie deren lösliche Salze ist das Gefälltwerden durch salpetersaures Silber" könnten doch leicht eine einwandfreiere Form erhalten, während die Umgestaltung anderer Sätze zwar schwieriger aber um so wünschenswerter ist.

Die rasche Aufeinanderfolge der Auflagen des bekannten, im besten Sinne populären Buches von **Lassar-Cohn:** Die Chemie im täglichen Leben Hamburg und Leipzig 1912, L. Voß, VI u. 345 S. m. 23 Abb., 8^0, geb. 4 M., von dem nun schon die 7. Auflage vorliegt, ist ein Zeichen für das wachsende Interesse, welches das große Publikum der Chemie entgegenbringt, andererseits aber auch ein Beweis für die Vortrefflichkeit des Buches, welches auf seinen 20 Bogen außer den für die Ernährung der Pflanzen und des Menschen in Betracht kommenden chemischen Vorgängen so ziemlich alle Gebiete der anorganischen und organischen Technologie in gemeinverständlicher Weise behandelt. Das Buch enthält außerdem eine solche Fülle von historischen, biographischen, statistischen und volkswirtschaftlichen Notizen, daß seine Lektüre auch für den Chemiker von Fach genußreich ist. Insbesondere werden alle, die in Chemie unterrichten, vieles darin finden, was unmittelbar im Unterricht verwendet werden kann.

Unter den speziell für den Schulunterricht bestimmten Lehrbüchern möge zunächst das ganz auf dem Boden der modernen Wissenschaft stehende Lehrbuch der Chemie von **Ernst Kotte,** Dresden-Blasewitz 1911, Bleyl und Kämmerer, gr. 8^0, geb. 10,55 M., erwähnt werden. Der Verfasser will, wie er in der Vorrede ausführt, den Unterricht in der Chemie so gestalten, daß der Nachdruck auf die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten gelegt wird, welche die chemischen Vorgänge beherrschen, und er will sonach mit dem bisher zumeist geübten Unterrichtsverfahren brechen, welches der Chemie mehr oder weniger deutlich den ihr fremden Charakter einer beschreibenden Naturwissenschaft aufprägt. Dieser Absicht kann der Referent aus vollster Überzeugung zustimmen und auf Grund seiner mehr als zwei Dezennien umfassenden Lehrtätigkeit versichern, daß bei diesem Unterrichtsbetrieb, der nach seinem Dafürhalten am besten ein Verständnis für die Eigenart der chemischen Vorgänge zu geben und sie zur Schärfung des Denkvermögens der Schüler zu verwerten vermag, keine anderen Schwierigkeiten zu überwinden sind als bei jedem anderen Unterricht, der bestimmte Anforderungen an die eigene Denktätigkeit der Schüler stellt.

Das Lehrbuch zerfällt in drei Teile, von denen der erste, 205 Seiten umfassende, als Einführung in die Chemie bezeichnet wird. Der Verfasser beginnt den Unterricht mit den dem Grenzgebiet zwischen Chemie und Physik angehörenden Vorgängen der Zustandsänderungen, wobei sich bereits Gelegenheit bietet, den Begriff des Gleichgewichts an einfachen Beispielen zu erörtern und dadurch das Verständnis dieses Begriffs in später folgenden komplizierteren Fällen vorzubereiten. Auch auf die praktische Bedeutung der genannten Änderungen, namentlich zur Erzielung reiner Stoffe, wird nachdrücklich hingewiesen. An den Verbrennungs-

vorgängen erörtert der Verfasser alsdann das Wesen der chemischen Veränderungen und betrachtet im Anschluß an jene Vorgänge einerseits die wichtigsten unter den Oxyden der Nichtmetalle und der Metalle, anderseits die bei der Entstehung dieser Verbindungen stattfindenden Energieänderungen, so daß der Schüler sehr frühzeitig mit dem Energiebegriff und dem Energiesatz bekannt gemacht wird. Eine besonders eingehende Betrachtung wird dem wichtigsten unter den Oxyden, dem Wasser, gewidmet, dessen bemerkenswerte physikalische Eigenschaften eingehend geschildert werden. Seine quantitative Zusammensetzung gibt dann Gelegenheit zur Erörterung der stöchiometrischen Grundgesetze und der Gay-Lussacschen Volumengesetze. Diese Betrachtungen erfahren eine Ergänzung und Erweiterung durch die im Anschluß an die Zusammensetzung der Salzsäure gemachten Ausführungen über die Molekularhypothese. Das letzte Kapitel handelt von den Säuren, Basen und Salzen und schließt mit einem Einblick in das Wesen und die Bedeutung der Theorie der elektrolytischen Dissoziation und in die Vorgänge bei der Elektrolyse. Diese kurze Übersicht, welche den Reichtum des dargebotenen Unterrichtsstoffes nur sehr unvollkommen erkennen läßt, war notwendig, um zu zeigen, daß hier ein nach Anlage und Ausführung durchaus originelles Buch vorliegt, welches als Leitfaden für den chemischen Unterricht in dem vom Verfasser erstrebten Sinn vortrefflich geeignet ist.

In dem zweiten, als systematische anorganische Chemie bezeichneten Teil (264 S.) werden die Elemente (außer dem Sauerstoff und Wasserstoff) gemäß ihrer Ähnlichkeit nach Gruppen zusammengefaßt und nach den zuvor erörterten Gesichtspunkten betrachtet, wobei auch die anorganische Technologie gebührende Berücksichtigung findet. Ferner wird, wie schon im ersten Teil, eine große Zahl von Demonstrationsversuchen beschrieben, die in ihrer Anordnung zum nicht geringen Teil neu sind. Einige Bemerkungen mögen hier gestattet sein. In Fig. 8 (S. 22) taucht die Mündung des Retortenhalses in eine in der Vorlage befindliche Flüssigkeit ein, deren Natur aus dem Text nicht recht ersichtlich ist. Ferner ist der Trockenturm in Fig. 10 (S. 26) verkehrt geschaltet: das Gas muß in den oberhalb des Fußes befindlichen Teil, in dem sich kein Trockenmittel befindet, eintreten, damit mechanisch mitgerissene Wassertröpfchen infolge der Verlangsamung der Strömungsgeschwindigkeit zu Boden sinken können und das Trockenmittel selbst entlastet wird. Vielleicht entschließt sich der Verfasser auch bei einer Neuauflage dazu, in den Gleichungen nur die an den Vorgängen beteiligten Ionen anzugeben. Die Schreibweise: $H_2''SO_4''$, $Na_2''SO_4''$ usw. ist irreführend, weil es Ionen H_2'', Na_2'' usw. nicht gibt.

In dem dritten Teil des Buches (160 S.), der organischen Chemie, wählt der Verfasser aus der großen Anzahl von Verbindungen in zweckmäßiger Weise diejenigen aus, welche in theoretischer, technologischer oder physiologischer Beziehung von einiger Bedeutung sind. Auch hier sucht er den Zusammenhang mit der anorganischen Chemie und insbesondere mit der Theorie von der elektrolytischen Dissoziation herzustellen. Dies ist allerdings verhältnismäßig selten möglich; es muß aber hervorgehoben werden, daß der Verfasser keine sich darbietende Gelegenheit unbeachtet läßt. Es braucht kaum besonders hervorgehoben zu werden, daß auch dieser Teil des Buches gleich den beiden anderen wissenschaftlich vollkommen auf der Höhe steht.

Neue Bahnen der Methodik des chemischen Unterrichtes an den Hochschulen weist das in zweiter Auflage erschienene Buch von **Alexander Smith,** Praktische Übungen zur Einführung in die Chemie, dessen deutsche Übersetzung von F. Haber und M. Stöcker besorgt worden ist. Karlsruhe 1910, Braunsche Hofbuchdruckerei, VII u. 175 S., 8°, geb., 3,60 M. Die praktischen Übungen in den Universitätslaboratorien beginnen wie vor Jahrzehnten so auch heute noch fast allenthalben mit den Vorübungen zur qualitativen Analyse, an die sich dann die Ausführung einer bestimmten Anzahl von qualitativen und später von quantitativen Analysen anschließt. Prof. Haber, der auf einer Studienreise nach den Vereinigten Staaten an den dortigen Hochschulen ein von dem unsrigen wesentlich abweichendes Unterrichtsverfahren kennen gelernt hat, wendet sich in der Vorrede mit Entschiedenheit gegen das erstere und wünscht es durch das letztere ersetzt zu sehen. Bei ihm wiederholen die Praktikanten im Laboratorium in zweckmäßig abgeänderter Form die Versuche, welche ihnen in der einleitenden Vorlesung über Experimentalchemie vorgeführt worden sind, so daß die hier gewonnenen Eindrücke vertieft und befestigt werden und den Studierenden von Anfang an Gelegenheit zur Erwerbung einer Fertigkeit im Zusammenstellen und Handhaben von Apparaten gegeben wird, die sich beim analytischen Arbeiten nur in sehr bescheidenem Umfange gewinnen läßt. Erst wenn dieses Ziel erreicht ist, sollen die analytischen Übungen beginnen, die sich dann in einer wesentlich kürzeren Zeit als jetzt absolvieren lassen. Es ist hier nicht der Ort zu untersuchen, ob eine solche Änderung des Anfangsunterrichts in den Universitätslaboratorien für die Erreichung der dort gesteckten Ziele von Vorteil oder von Nachteil ist; das eine kann man jedenfalls behaupten, daß viele Studierende der Chemie den Unterschied, der bei der bisherigen Einrichtung zwischen dem Gegenstand der Vorlesung und demjenigen der praktischen Übungen im Laboratorium besteht, oftmals unangenehm empfunden haben, und man kann den Worten der Vorrede rückhaltlos beistimmen, in denen es beklagt wird, daß wir durch unser Verfahren der Neigung des jungen Studenten widerstreben, den der Zusammenhang der chemischen Erscheinungen und nicht die Methoden der analytischen Lernung anziehen. Aber es muß an dieser Stelle hervorgehoben werden, daß sich in dem Buch vieles findet, was auch für die praktisch-chemischen Übungen an höheren Lehranstalten verwendet werden kann, in denen man seit einem Jahrzehnt begonnen hat die früher ausschließlich ausgeführten Reaktionen, welche zum Nachweis der Elemente und ihrer Verbindungen dienen, mehr und mehr durch Arbeiten präparativer Natur zu ersetzen.

Als Hilfsbuch soll neben den zuvor erwähnten Praktischen Übungen von **Alexander Smith** desselben Verfassers die Einführung in die allgemeine und anorganische Chemie dienen, dessen deutsche Übersetzung unter der Mitwirkung des Verfassers von Ernst Stern besorgt ist, Karlsruhe 1909, G. Braunsche Hofbuchdruckerei und Verlag, 677 S., 8°, 9 M. Prof. Haber, der das Vorwort zu der deutschen Ausgabe geschrieben hat, führt darin aus, daß man große Gebiete der chemischen Wissenschaft von drei Standpunkten aus übersehen kann, einmal indem man die Elemente an der Hand des periodischen Systems untereinander vergleicht, dann indem man die Reaktionsweise der Stoffe qualitativ durch Strukturformeln darstellt, endlich indem man die Erscheinungen nach physikalisch-chemischen Grund-

sätzen quantitativ behandelt. Wird im Anfangsunterricht einer von diesen Standpunkten einseitig bevorzugt, so findet sich der Studierende schwer in die andere Auffassung hinein und ist geneigt, sie gering zu schätzen. So kommt es, daß physikalische Chemiker ausgebildet werden, denen der Sinn für Aufbau und Struktur fehlt, und organische Chemiker, die keine physikalisch-chemische Einsicht besitzen, wobei beide verkennen, daß es nur eine Chemie gibt, in der die verschiedenen Auffassungsweisen gleich fruchtbar sind und darum gleich viel Berechtigung haben. Das Smithsche Buch ist in der Absicht verfaßt, dem Leser die drei allgemeinen Standpunkte zugleich vertraut zu machen, und da es in erster Linie zum Gebrauch an Hochschulen bestimmt ist, mag dieser Hinweis auf die Eigenart des vortrefflichen Buches genügen, welches zwar nicht als Schulbuch verwendet werden kann, wohl aber dem Lehrer schätzenswerte Dienste zu leisten vermag, und dessen eingehendes Studium allen, die in Chemie unterrichten, nicht warm genug empfohlen werden kann.

Am Schluß der wichtigeren Kapitel des Smithschen Buches ist eine Reihe von Übungen zusammengestellt, die sich auf den Inhalt der betreffenden Kapitel beziehen und die den Leser zu sachgemäßer Anwendung des Gelernten anleiten sollen. Diese Übungen bestehen in der Beantwortung einzelner Fragen und in der Lösung von Rechenaufgaben. Wem die letzteren, soweit sie physikalisch-chemischen Inhalts sind, nicht genügen, der sei auf die vortreffliche, den Band 445 der Sammlung Göschen bildende Auswahl von physikalisch-chemischen Rechenaufgaben von **R. Abegg** und **O. Sackur** verwiesen, in der eine die verschiedensten Gebiete der allgemeinen Chemie berührende Zusammenstellung von 52 Aufgaben gegeben wird, deren rechnerische Durchführung den größeren Teil des Bändchens ausfüllt. Leipzig 1909, Göschen, 104 S., geb., 0,80 M. Wer nicht Gelegenheit hat, derartige Rechnungen im Anschluß an Originalabhandlungen auszuführen, wird in dem Buche die reichste Anregung finden. Man wird die ersten von der Steigkraft des Luftballons handelnden Aufgaben nicht lesen, ohne mit Wehmut des erstgenannten Verfassers zu gedenken, der in so tragischer Weise gelegentlich einer Ballonfahrt viel zu früh der Wissenschaft entrissen wurde.

Reichen Übungsstoff aus allen Gebieten der Stöchiometrie einschließlich der Maßanalyse bietet auch die Stöchiometrische Aufgabensammlung von **Wilhelm Bahrdt** (Band 452 der Sammlung Göschen, Leipzig 1909, 140 S., geb. 0,80 M.)

Wie durch das erste der beiden zuvor erwähnten Smithschen Bücher eine Reform des Hochschulunterrichtes in der Chemie herbeigeführt werden soll, so sucht **Emil Löwenhardt** in seinem Leitfaden für die chemischen Unterrichtsübungen, Leipzig und Berlin 1909, B. G. Teubner, 127 S., gr. 8° geb. 2,40 M., eine Reform des chemischen Schulunterrichts dadurch anzubahnen, daß er den Schwerpunkt dieses Unterrichts mehr und mehr aus der Klasse in das Schülerlaboratorium verlegen und den Schülern die chemischen Kenntnisse, wenn nicht ausschließlich, so doch in erster Linie durch Versuche, die sie selbst ausführen, übermitteln will. Man kann diesem Gedanken rückhaltlos zustimmen — der Referent möchte einen derartigen Unterricht geradezu als ideal bezeichnen — und doch der Überzeugung sein, daß sich seiner Verwirklichung einstweilen noch schwer zu überwindende Schwierigkeiten entgegenstellen. Es ist damit nicht die Geldfrage gemeint, die bei chemischen Schülerübungen

wesentlich leichter zu lösen ist als bei den ungleich größere Kosten verursachenden physikalischen Übungen. Wohl aber bildet die Frequenz der Klassen, wenigstens an einigermaßen großen Anstalten, ein nicht als gering zu achtendes Hindernis. Der Verfasser ist selbst der Ansicht, daß, wenn wirklich intensiv gearbeitet werden und der Lehrer die Gewißheit haben soll, daß jeder Schüler aus richtigen Beobachtungen die richtigen Schlüsse herleitet, 12 bis 16 Schüler in 6 bzw. 8 Gruppen vereinigt, die höchste noch gut zu überblickende Anzahl bilden, und dem Referenten scheinen nach seinen Erfahrungen diese Zahlen eher zu hoch als zu niedrig gegriffen zu sein. Wie nun aber, wenn die Schülerzahl 24 oder gar 30 beträgt? Dann bleiben nur die beiden Möglichkeiten, entweder die Klassen zu teilen, was große Schwierigkeiten für den Stundenplan mit sich bringt und, wenn die Teilung in einer größeren Zahl von Klassen stattfinden muß, vielfach unausführbar ist, oder die Schüler in gleicher Front arbeiten zu lassen, was bei Übungen präparativer Art unmöglich ist, weil bei ihnen die Aufmerksamkeit und Geschicklichkeit des einzelnen eine so wichtige Rolle spielt, daß das Tempo des Fortschreitens fast ebenso verschieden ist als Schüler vorhanden sind. Eine zweite Schwierigkeit bietet die Bewältigung des Unterrichtsstoffes. Nimmt schon die Ausführung und Auswertung der Unterrichtsversuche durch den Lehrer auch bei der sorgfältigen Vorbereitung eine geraume Zeit in Anspruch, um wieviel größer ist der Zeitaufwand, wenn diese Versuche durch die Schüler ausgeführt werden, die über eine weit geringere manuelle Fertigkeit verfügen und viel weniger die Umstände zu überblicken vermögen, welche berücksichtigt werden müssen, damit der Versuch gelingt. So bieten die Versuche, die in dem Leitfaden über Elektrolyse im § 37 auf S. 48 und 49 angegeben sind (das Beispiel ist beliebig herausgegriffen), nach oberflächlicher Schätzung den Übungsstoff für drei oder vier Doppelstunden, und andere Versuche, wie z. B. diejenigen über die Salpetersäure (§ 30, S. 38) lassen sich innerhalb dieser Zeit wohl kaum erledigen. Daß sich dann aber bei der heute dem chemischen Unterricht zur Verfügung stehenden Zeit das ganze Pensum absolvieren läßt — denn eine gewisse Anzahl von Stunden muß doch notwendigerweise für zusammenfassende Betrachtungen, theoretische Erörterungen, schwierigere Experimente, welche die Schüler nicht ausführen können, übrig bleiben (der Verfasser nimmt ja selbst auf diese Verhältnisse Rücksicht) —, erscheint dem Referenten nahezu unmöglich, selbst wenn man den Umfang des Pensums soweit als irgend möglich beschränkt und überzeugt ist, daß es beim chemischen Unterrichte in erster Linie auf die Gründlichkeit ankommt, mit der ein engeres Gebiet von Erscheinungen mit den Schülern durchgearbeitet wurde, um sie mit der Eigenart chemischer Vorgänge und den sie beherrschenden Gesetzmäßigkeiten bekannt zu machen. Bei der Stellung, welche der chemische Unterricht an unseren höheren Lehranstalten zurzeit noch einnimmt — sie ist im Auslande vielfach eine ganz andere und aus diesem Grunde führt ein Vergleich des dort angewandten Unterrichtsverfahrens mit dem unsrigen leicht zu Trugschlüssen — scheint daher die Zeit noch nicht gekommen zu sein, um den Schülerübungen die herrschende Stellung im Schulunterricht einzuräumen; sie können, bis nicht eine größere Anzahl von Stunden zur Verfügung steht, nur eine wirksame und äußerst wertvolle Ergänzung des Klassenunterrichtes bilden.

Der Leitfaden, dessen Wert durch die im Vorstehenden ausgesprochenen

von denjenigen des Verfassers abweichenden Ansichten natürlich in keiner Weise herabgesetzt werden soll, zerfällt in vier Abteilungen, einen vorbereitenden Lehrgang und je eine Abteilung, welche die Chemie der Nichtmetalle, der Metalle und der organischen Verbindungen zum Gegenstand hat. Die Vorschriften und Anweisungen, welche der Verfasser in kurzer und prägnanter Weise gibt, sind zuverlässig und lassen erkennen, daß sie bereits praktisch erprobt sind. Der Leitfaden kann deshalb zum Gebrauch im Laboratorium bestens empfohlen werden. Da er im Anhang einen Gang der qualitativen Analyse und Bestimmungstabellen für die wichtigsten Mineralien enthält, wird er den weitgehendsten Anforderungen gerecht.

Auch in dem umfangreichen Vorbereitungsbuch für den Experimentalunterricht in Chemie von **Karl Scheid,** Leipzig und Berlin, 1911, B. G. Teubner, VIII u. 622 S. m. 233 Fig. gr.^{0} geb. 14 M., welches als Hilfsbuch bei der Vorbereitung für den Klassenunterricht wie bei der Auswahl der Aufgaben für den Laboratoriumsunterricht dienen soll, erfahren die Schülerübungen eine weitgehende Berücksichtigung. Die in letzterer Beziehung brauchbaren Versuche sind im Text durch ein besonderes Zeichen hervorgehoben. Dadurch unterscheidet sich das Buch von den bekannten Werken von Heumann, Arendt, Lubarsch u. a., denen es im übrigen an die Seite zu stellen ist. Es handelt zunächst von der Ausstattung (nicht der baulichen Einrichtung) des Unterrichtszimmers und des Schülerlaboratoriums, sowie ausführlich von den beim Experimentieren notwendigen Glas-, Porzellan-, Metallgeräten, Wagen, Trockenschränken usw. Dann folgen die auf die Nichtmetalle und die Metalle sich beziehenden Versuche, von denen die ersteren naturgemäß den breiteren Raum einnehmen; eine Anzahl von Versuchen aus der organischen Chemie bildet den Schluß. Das Buch ist eine fleißige nud sorgfältige Arbeit, aus welcher jeder, der in Chemie unterrichtet, mannigfache Anregung gewinnen kann, wenn er auch da und dort auf Grund seiner persönlichen Erfahrung einer anderen Versuchsanordnung den Vorzug geben wird.

In dem Hilfsbuch für den Unterricht in den praktisch-chemischen Übungen von **Franz von Hemmelmayr,** Wien 1908, A. Hölder, 109 S. gr. 8^0. geb. 2 M., wird dagegen, dem früheren Unterrichtsbetrieb entsprechend, das Hauptgewicht auf die Ausführung von analytischen Versuchen gelegt, wenn sich in ihm auch Vorschriften zur Behandlung von Glas und Kork und zur Darstellung einzelner Verbindungen, wie des Chlorwasserstoffs und des Ammoniaks finden.

Das methodische Lehrbuch in der Chemie von **Levin,** Bd. 1 u. 2, Berlin, O. Salle, gr. 8^0. Vollst. 5,45 M. ist in neuer Auflage erschienen. Das Buch wurde bei seinem ersten Erscheinen im 2. Band dieser Monatschrift eingehend besprochen. Da es in seiner Anlage keine Veränderung erfahren hat, sei auf jene Besprechung verwiesen.

Zu den methodischen Lehrbüchern der organischen Chemie ist die Organische Chemie von **Karl Scheid** (Leipzig, 1908, Quelle & Mayer, 74 S. gr. 8^0. 0,80 M.) zu rechnen. Der Verfasser zeigt an einer der bekanntesten organischen Verbindungen, dem Äthylalkohol, dessen Eigenschaften eingehend beschrieben werden, das Verfahren zur Ermittlung der qualitativen und quantitativen Zusammensetzung der organischen Verbindungen, betrachtet alsdann die Oxydationsprodukte des Äthylalkohols und gelangt vom Natriumacetat zum Methan, um dann zu zeigen, wie die Strukturformeln der genannten Stoffe mit ihrem chemischen Verhalten im Ein-

klang stehen. Ähnlich verfährt er beim Holzgeist. Erst dann gibt er einen Überblick über die gesättigten und die ungesättigten Kohlenwasserstoffe und deren Derivate, soweit sie nicht bereits beschrieben wurden. Ausführlich werden dann noch die Kohlehydrate nach ihrer technischen Gewinnung und ihrer Verwendung betrachtet, während die Frage nach ihrer Struktur nur flüchtig gestreift wird. (Die S. 52 gegebene Strukturformel ist nicht für den Traubenzucker charakteristisch; sondern gilt für jede der 16 Hexosen.) Die Schrift, deren Anordnung vielfach an das seinerzeit sehr verbreitete, der gegenwärtigen Generation aber wohl kaum noch bekannte Kurze Lehrbuch der organischen Chemie von H. Kolbe erinnert, enthält manchen beachtenswerten Wink in bezug auf die unterrichtliche Behandlung der Kohlenstoffverbindungen, welche der Verfasser schon dem Pensum der Obersekunda zugewiesen zu sehen wünscht.

Unter den für den Schulunterricht bestimmten Lehrbüchern der Chemie, in denen der Stoff weniger nach methodischen Gesichtspunkten als rein systematisch angeordnet ist, befindet sich eine neue (die 19.) Auflage des bekannten Lehrbuches der anorganischen Chemie von **Jakob Lorscheid,** welche wiederum von F. Lehmann besorgt worden ist. Freiburg 1911, Herder. VIII u. 334 S. gr. 8^0 geb. 4,20 M. Der Bearbeiter hat es verstanden, das Buch inhaltlich auf der Höhe zu erhalten, wenn auch ein Einfluß der modernen physikalisch-chemischen Forschung auf dessen Gesamtcharakter kaum bemerkbar ist. Im Interesse des Buches mögen einige Bemerkungen gestattet sein. Das Urteil über Berthelots Prinzip vom Arbeitsmaximum (S. 302) ist doch wohl zu hart; das Prinzip ist vielmehr, wie namentlich Nernst betont hat, um so strenger gültig, je niedriger die Temperatur ist, bei der die Wärmetönung gemessen wurde, und es würde beim absoluten Nullpunkte streng richtig sein. Die Gleichung $2\,H + O = H_2O + 68\,400$ cal. (S. 296) ist nur dann richtig, wenn bei H_2O der Zusatz „flüssig" steht. Die Flamme ist nicht ein brennbarer Gasstrom (S. 37), sondern ein brennendes Gas. Wünschenswert wäre es, wenn die Verlagsbuchhandlung sich entschlösse, bei einer Neuauflage des Buches eine Anzahl von Abbildungen durch neue zu ersetzen. Kippsche Apparate, wie der in Fig. 47 (S. 62) abgebildete, werden wohl nirgends mehr angefertigt, ebenso wenig wie Sicherheitsröhren von der dort gezeichneten Form und Größe. Auch die Destilliervorrichtung Fig. 31 (S. 50) mit dem veralteten Dreifuß, dem von einem Drahtdreieck getragenen Sandbad und der viel zu flachen Schale für die Vorlage mutet eigenartig an, und ebenso sind Kolben von der in Fig. 106 (S. 157) gezeichneten Form schwerlich noch irgendwo käuflich. Übrigens würde der Inhalt des Kolbens, wenn er diesen soweit erfüllte, wie in der Figur gezeichnet ist, unfehlbar überschäumen; auch ist das Becherglas, welches eigentümlicherweise zum Auffangen des Kohlenoxyds dienen soll (namentlich im Hinblick auf die Giftigkeit des Gases) viel zu klein. Auch die folgende Figur bedarf der Erneuerung, da heutigen Tages kaum noch Holzkohlen als Brennstoff in chemischen Laboratorien, wenigstens nicht bei derartigen Versuchen, Verwendung finden.

Die zu dem Lehrbuch gehörende organische Chemie ist von ihm getrennt unter dem Titel: **J. Lorscheids,** Kurzer Grundriß der organischen Chemie von P. Kunkel bearbeitet, in zweiter Auflage Freiburg 1908, Herder, 124 S., gr. 8^0, geb. 2,50 M., erschienen. Der Stoff ist in der in größeren Lehrbüchern der Chemie der Kohlenstoffverbindungen üblichen Weise geordnet. Im Text ist aber, durch

Kleindruck und seitliche Vertikalstriche hervorgehoben, eine große Zahl von Versuchen angeführt, die sich zu Demonstrationsversuchen eignen oder von den Schülern selbst angestellt werden können. Die sich hier findenden genauen Vorschriften werden vielen bei der Vorbereitung der Unterrichtsstunden willkommen sein. In sachlicher Beziehung ist der Text durchaus zuverlässig. Die Angabe (S. 113), die Synthese des Alizarins sei von Gräbe und Lindemann (statt Liebermann) ausgeführt worden, beruht wohl auf einem Druckfehler. Dulcit und Sorbit sind dem Mannit nicht untergeordnet, wie man nach dem Wortlaut von S. 76 vermuten könnte.

An dem Lehrgang der Chemie und Mineralogie von **Franz Küspert** Nürnberg 1909, C. Koch, 3 Teile, 225, 227—344 u. 68 S., 8°, geb. 2,20, 1,50 u. 1,20 M.) ist besonders der erste, als Einführung bezeichnete, sowie der dritte Teil bemerkenswert. In jenem wird der Schüler an der Hand einfacher Versuche, zu denen in erster Linie Mineralien (Gips, Kalkspat) verwendet werden, mit dem Wesen der chemischen Vorgänge und mit den Grundgesetzen der Chemie bekannt gemacht (dieser Teil enthält somit den Lehrstoff bei dem propädeutischen Unterricht in der Chemie); der dritte Teil behandelt die Mineralogie und zwar zunächst die Kristallkunde, welcher mit Recht die Symmetrieverhältnisse der Kristalle zugrunde gelegt sind und dann die Mineralkunde, die jedoch nicht aus einer Aufzählung und Beschreibung der einzelnen Mineralspezies, sondern aus einer Anzahl von Tabellen besteht, mittels deren der Schüler die häufigsten Mineralien nach leicht erkennbaren Merkmalen selbst bestimmen kann, wie denn der Verfasser überhaupt bestrebt ist, die Selbsttätigkeit des Schülers nach Möglichkeit anzuregen. Dies geschieht auch in dem zweiten umfangreichsten Teil des Buches, der speziellen Chemie, in dem zahlreiche Versuche mitgeteilt werden, welche die Schüler mit einfachen Mitteln selbst ausführen können. Dieser Teil enthält nicht nur die Chemie der Nichtmetalle und Metalle, sondern im Anschluß an den Kohlenstoff auch einen Überblick über die wichtigsten organischen Verbindungen. Bemerkt sei, daß sich Wasserstoff und Sauerstoff im Gewichtsverhältnis 1 : 7,94 (nicht 1 : 7,98, S. 49) verbinden, und daß die Fassung des Gay-Lussacschen Gesetzes (S. 53) unrichtig ist: Das Volumen einer gegebenen Gasmasse wächst bei der Erwärmung um 1° nicht um $^1/_{273}$ des vormals eingenommenen Raumes, der sich ja stetig ändert, sondern des Raumes, den die Gasmasse bei 0° erfüllt. Die Berechnung der Temperatur der Knallgasflamme (S. 47) ist unrichtig, weil die spezifische Wärme des Wasserdampfes nur in dem Temperaturintervall 0 bis etwa 200° annähernd $^1/_2$ ist; wie diejenige aller Gase wächst sie mit der Temperatur beträchtlich. In den Tabellen auf S. 104 ist in der letzten Spalte das Verhältnis der Siedepunkts erhöhungen und Gefrierpunkts erniedrigungen, nicht das der Siedepunkte und Gefrierpunkte selbst angegeben. Die Zitronensäure ist drei- und nicht zweibasisch (S. 211). Auf S. 213 wäre eine scharfe Unterscheidung zwischen den Azofarbstoffen und den Diazoverbindungen angebracht gewesen. Wünschenswert ist auch die Beigabe eines Registers oder wenigstens eines Inhaltsverzeichnisses.

Das Lehrbuch der anorganischen Chemie für die fünfte Klasse der Realschulen von **Maximilian Rosenfeld** (Wien, C. Fromme) schließt sich an des Verfassers Buch: „Erster Unterricht in der Chemie und Mineralogie" an, welches im 2. Jahrgang dieser Monatschrift besprochen wurde, und setzt die

Bekanntschaft des Schülers mit dem Inhalt dieses Buches voraus. Dies ist insbesondere für das Verständnis der Einleitung erforderlich, in der auf 21 Seiten die stöchiometrischen Grundgesetze, die Atomtheorie, die die Avogadrosche Regel und die sich aus ihr ergebenden Folgerungen, das Dulong und Petitsche Gesetz über die Atomwärme, die chemische Zeichensprache, die Gay-Lussacschen Volumengesetze und die Wertigkeit (deren Einheit auf S.19 irrtümlicherweise als Affinitätseinheit bezeichnet wird) ihre Erörterung finden. Sollen all diese Betrachtungen, losgelöst vom erläuternden Experiment, für den Schüler irgendwie nutzbringend sein, so muß dieser bereits über ein nicht geringes Maß von chemischen Kenntnissen verfügen, und es ist zweifelhaft, ob man sie auf der Klassenstufe, für die das Buch seinem Titel nach bestimmt ist, als vorhanden voraussetzen darf. Auch der übrige Unterrichtsstoff ist reichlich bemessen, so daß eine hinreichend gründliche Durcharbeitung, wenigstens bei der in Deutschland zur Verfügung stehenden Stundenzahl, kaum möglich erscheint. Für die Bildungswärme des Wassers sind zwei verschiedene Zahlenwerte (S. 39 und 113) mitgeteilt, ohne daß als Grund für diese Verschiedenheit angegeben wird, daß die eine Zahl für flüssiges, die andere für gasförmiges Wasser gilt. Bei der letzteren müßte außerdem die Temperatur des Wasserdampfes vermerkt werden, weil bekanntlich die Verdampfungswärme des Wassers mit steigender Temperatur abnimmt. Übrigens gibt Thomsen für Wasserdampf von 0° 57,9 Cal., Berthelot sogar 58,1 Cal. an. Bei dem auf S. 147 abgebildeten Spektroskop fehlt die Angabe, daß die Kombination von Kron- und Flintglasprismen die Herstellung eines gradsichtigen Spektroskops bezweckt. Die Abbildung bleibt dem Schüler sonst im Hinblick auf die vorhergehenden Fig. 24 und 25 ganz unverständlich. Sehr störend ist die konsequente Schreibweise Frauenhofer statt Fraunhofer. Barzelius auf S. 6 (statt Berzelius) ist wohl ein Druckfehler.

Als Eigenart von **Johns** Schulchemie (Leipzig 1909, Erwin Nägele, 215 S., gr. 8°, geb., 2,40 M.) wird in der Vorrede hervorgehoben, daß in dem Buche der Energiebegriff eine schärfere Fassung und weitere Anwendung finden und daß dieser Begriff, „weil er sich beim Anschauungsunterricht bewährt hat", sehr früh gegeben werden soll. Das Letztere ist richtig; denn bereits auf S. 14 wird die chemische Energie erwähnt, die dann sogleich mit der Affinität identifiziert wird, „da eine Strebekraft, also die Kraft, welche zwei Stoffe zusammenzuführen strebt, in der Regel Energie genannt wird". Dieselbe Gleichsetzung findet sich auf S. 93. Daß dies eine schärfere Fassung des Begriffs der Energie, insbesondere der chemischen Energie ist, kann man gewiß nicht behaupten; denn die Affinität ist nicht gleich der chemischen Energie überhaupt, sondern ihr Maß ist die freie Energie, d. h. die maximale bei einem chemischen Vorgang pro Mol gewinnbare Arbeit, wie sie sich nach der bekannten von van't Hoff aufgestellten Formel mittels des natürlichen Logarithmus der Gleichgewichtskonstante berechnen läßt. Derartige Erörterungen gehören jedoch nicht in den chemischen Anfangsunterricht; bereiten sie doch fortgeschritteneren Studierenden der Chemie Schwierigkeiten genug. Von der weiteren Anwendung des Energiebegriffs merkt man, soweit der Berichterstatter zu sehen vermag, in dem Buch nicht eben viel, keinesfalls tritt sie derart hervor, daß man darin etwas dem Buche Eigentümliches zu erkennen vermöchte. Schärfe und Richtigkeit der Definitionen lassen an manchen Stellen zu wünschen übrig, so wenn auf S. 14

gesagt wird: Verbinden sich die Stoffe, aus denen die Körper bestehen, mit Sauerstoff, so entstehen Oxyde. Was soll man sich unter jenen Stoffen denken? Oder wenn S. 36 die Mineralien als die festen Körper definiert werden, welche die Erdrinde zusammensetzen. Das Wesen der Mineralien liegt doch wohl in ihrer Homogenität, wegen deren sie bestimmte chemische Individuen darstellen, während die Baustoffe der Erdrinde Gesteine genannt werden. — Die 88 Seiten umfassende organische Chemie handelt zunächst von der Pflanzenernährung, im Anschluß daran von den Kohlehydraten und ihren Umwandlungsprodukten und dann erst von den Kohlenwasserstoffen und ihren Derivaten. Auch in diesem Teil finden sich mancherlei Irrtümer, z. B. die Angabe, daß in der Formel der Stärke $(C_6H_{10}O_5)_n$ der Koeffizient n eine kleine Zahl sei (S. 10), oder daß der Trauben- und der Fruchtzucker Kristallwasser enthalten (S. 13). Ungebräuchlich ist die Schreibweise C_6H_5, OH; C_6H_5, NH_2 usw. (S. 31 und 29), (man schreibt vielmehr $C_6H_5.OH$, $C_6H_5.NH_2$), ferner der Name Glyzeril-Alkohol (S. 43). Den letzten Teil des Buches bildet die Betrachtung der physiologischen Vorgänge bei der Ernährung der Menschen und Tiere. — Das Buch ist auch in gekürzter Form als „Kleine Ausgabe der Schulchemie" (212 S.) erschienen, ferner sind der anorganische und der organische Teil getrennt käuflich.

Ein typisch systematisches Lehrbuch sind die in zweiter Auflage vorliegenden Grundlinien der Chemie für Oberrealschulen von **Johann Rippel** (Wien 1909, F. Deuticke, 2 Teile, 264 u. 199 S., gr. 8°, geb. 3 u. 2,80 M.) Die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der Chemie sind ebenso wie die theoretischen Betrachtungen in der Einleitung enthalten, die mit einem Abriß der Geschichte der Chemie (nach der Koppschen Einteilung) beginnt. Der Text des Buches ist korrekt und gibt, soweit sich nach den zahlreichen angestellten Stichproben erkennen läßt, zu keinen Bemerkungen Veranlassung. Als ein sehr brauchbares Buch ist die als zweiter Teil der „Grundlinien" getrennt erschienene Organische Chemie desselben Verfassers zu bezeichnen, die einen guten Überblick über die Kohlenstoffverbindungen gibt und namentlich da, wo es sich um theoretische Erörterungen handelt, wie bei der Deutung der raumisomeren Verbindungen, von anerkennenswerter Klarheit ist. Eine nicht geringe Zahl von Demonstrationsversuchen wird beschrieben und durch gute Abbildungen erläutert. Dankenswert sind auch die biographischen Notizen über Chemiker, die in der organischen Chemie Hervorragendes geleistet haben; es ist nötig, den Schülern die Bedeutung auch dieser Männer nachdrücklich vor Augen zu führen. (Entsprechende Notizen finden sich auch in dem ersten, dem anorganischen Teil des Lehrbuchs.) Vielleicht ist der Rahmen des Buches für den Schulgebrauch etwas zu weit gespannt; es dürfte indes nicht schwer sein, eine passende Auswahl zu treffen, und anderseits werden es die Schüler, welche sich dem Studium der Naturwissenschaften widmen, dem Verfasser danken, wenn sie sein Buch auch während ihrer Universitätszeit noch mit Vorteil benutzen können.

Das Lehrbuch der Chemie von **Moritz Kitt** (Wien 1911, A. Pichlers Wwe. & Sohn, gr. 8°, geb., 2,40 M.) von dem bis jetzt der 163 Seiten starke erste Teil vorliegt, ist speziell für Handelsakademien bestimmt und berücksichtigt vornehmlich diejenigen Stoffe, welche als Handelsobjekte von Bedeutung sind, während sich die Erörterungen allgemeiner Art, namentlich diejenigen physikalisch-chemischen Inhalts, auf das

notwendigste Maß beschränken. Das mit einer Anzahl guter Abbildungen ausgestattete Buch wird als Unterrichtsmittel an den Lehranstalten der genannten Art gut brauchbar sein. Bei einer Neuauflage sollten Temperaturangaben nach Réaumur vermieden werden, besonders dann, wenn es sich wie auf S. 23 um den Sättigungsdruck des Wasserdampfes handelt, dessen Größe in den Tabellen doch ausschließlich für Celsiusgrade angegeben wird.

Von Lehrbüchern, die bereits früher in dieser Monatschrift besprochen wurden (Band 2, 717 und Band 5, 415) sind neu aufgelegt worden: Lehrbuch der Chemie, I. Teil, von **M. Ebeling** (Berlin 1910, Weidmannsche Buchhandlung, X u. 378 S., 3. Aufl., gr. 8°, geb. 4 M.) und Lehrbuch der Chemie und Mineralogie von **A. Henniger** (Stuttgart 1912, Grub, VIII u. 244 S., gr. 8°, geb. 2,80 M.) Das letztere liegt außer in der bisherigen Ausgabe (A) in gekürzter Form in der Ausgabe B vor, die auf etwa 15 Druckbogen außer der anorganischen Chemie einen Abriß der Kristallographie sowie das Wichtigste aus der Chemie der Kohlenstoffverbindungen enthält und außerdem einen Überblick über die dynamische und historische Geologie sowie über die Petrographie gibt.

Die organische Chemie für die Oberstufe der Realschulen von **B. König** und **J. Matuschek** (Wien 1911, A. Pichlers Wwe. & Sohn, 135 S. gr. 8°. geb. 1,70 M.) gibt einen Überblick über die wichtigsten aliphatischen und zyklischen Verbindungen in der üblichen Anordnung, wobei in erster Linie die Technologie dieser Verbindungen berücksichtigt und durch eine Reihe guter Abbildungen veranschaulicht wird. Der Text ist leicht verständlich und sachlich einwandfrei. Bei der Einteilung der Kohlehydrate (S. 59) ist es jedoch auffallend, daß zu den natürlich vorkommenden auch die Triosen, Tetrosen und Pentosen gerechnet sind. Für welche von ihnen trifft dies zu?

Das Kurze Lehrbuch der organischen Chemie von **William A. Noyes,** ins Deutsche übertragen von Walther Ostwald, mit einer Vorrede von Wilhelm Ostwald (Leipzig 1907, Akademische Verlagsbuchgesellschaft m.b.H., 722 S., 8°, 10 M.) ist zum Gebrauch an Hochschulen bestimmt. Es weicht von den gleichen Zwecken dienenden kürzeren Lehrbüchern deutscher Autoren (sein Verfasser, ein Schüler von W. Ostwald, ist Professor an der Universität Illinois) in zweifacher Weise ab, einmal durch die weitgehende Berücksichtigung der Ergebnisse der physikalisch-chemischen Forschung, was namentlich bei der Definition und der Charakterisierung der einzelnen organischen Säuren hervortritt; sodann durch die Anordnung des Stoffs, bei welcher die Trennung in aliphatische und aromatische Verbindungen aufgegeben ist (die heterozyklischen sind als besondere Gruppe beibehalten). Demgemäß werden im Anschluß an die gesättigten und ungesättigten aliphatischen Kohlenwasserstoffe sogleich das Terpentin, das Benzol und seine Homologen, die mehrkernigen und die kondensierten zyklischen Kohlenwasserstoffe, ebenso an die Alkohole die Phenole, an die Aldehyde und Ketone die Chinone usw. betrachtet. Am Schluß der größeren Abschnitte ist eine Reihe von Aufgaben zusammengestellt, die zumeist in der Anfertigung von Präparaten bestehen, für welche jedoch keine besonderen Vorschriften gegeben werden.

Von neu erschienenen Lehrbüchern für den propädeutischen Unterricht in der Chemie liegt dem Berichterstatter die Vorschule der Chemie von **W. Schwarze** (Leipzig 1911, Leopold Voß, XII u. 179 S., gr. 8°, geb. 1,80 M.) vor. In der

Einleitung lehnt sich der Verfasser ziemlich eng an die Arendtsche Unterrichtsmethode an, und eine Anzahl von Abbildungen ist Arendtschen Büchern entnommen. Später verfolgt er eigene Wege, indem er nicht einzelne Gruppen von Verbindungen (Oxyde, Sulfide usw.) im Zusammenhang betrachtet, sondern seine Erörterungen an die einzelnen Elemente anschließt. Das Ergebnis eines jeden Versuchs wird kurz zusammengefaßt und, wo es möglich ist, wird aus den Einzelergebnissen ein Gesetz abgeleitet. Eigentümlich ist das Fehlen der chemischen Zeichensprache in einem großen Teil des Buches; sie wird erst im letzten Drittel in einem zusammenhängenden Abschnitt erörtert. Der Verfasser hält die Zeichensprache für angewandte Atomtheorie und meint, daß zu ihrem Verständnis die Kenntnis dieser Theorie erforderlich sei. Der Referent vermag dieser Ansicht nicht beizupflichten, sondern glaubt, daß das Verständnis der Zeichensprache schon auf Grund des durchaus anschaulichen Begriffs des Verbindungsgewichtes gewonnen werden kann. Auch kann er nicht zugeben, daß — bei einem vernünftig geleiteten Unterricht — die Beobachtung und die Beschreibung des Beobachteten durch die Anwendung der Zeichensprache in den Hintergrund gedrängt werden könne, sondern ist der Meinung, daß der Vorteil, den die Zeichensprache dadurch gewährt, daß sie alle qualitativen und quantitativen Beziehungen der an einem chemischen Vorgang beteiligten Stoffe in der kürzesten Form zum Ausdruck bringt, so groß ist, daß man ohne besonders schwer wiegende Gründe auf ihre möglichst umfangreiche Anwendung nicht verzichten soll. Es ist übrigens nicht richtig, wie S. 124 gesagt wird, daß Berzelius das Verbindungsgewicht des Wasserstoffs als Einheit gewählt habe; das hatte vielmehr vor ihm Dalton getan. Berzelius verließ bei seinen bekannten Atomgewichtsbestimmungen sehr bald diese Einheit und wählte statt ihrer das Verbindungsgewicht des Sauerstoffs aus demselben Grunde, aus dem man vor einigen Jahrzehnten wieder zum Sauerstoff als Bezugselement zurückgekehrt ist; nur setzte er das Verbindungsgewicht dieses Elements gleich 100. Ungenau ist auch der auf derselben Seite sich findende Satz, daß die Molekel der gasförmigen Elemente in der Regel aus 2 Atomen bestehen. Das trifft seit der Entdeckung der Edelgase nicht einmal mehr für die bei gewöhnlicher Temperatur gasförmigen Elemente zu und gilt erst recht nicht für Elemente wie Schwefel, Phosphor, Arsen oder die vergasbaren Metalle. Der berühmte Berliner Chemiker hieß Hofmann und nicht Hoffmann (Anm. zu S. 14 und auf S. 25).

Die Vorschule der Chemie und Mineralogie von **H. Boerner** (Berlin 1911, Weidmannsche Buchhandlung, XII u. 88 S., 4. Aufl., gr. 8°, geb. 1,60 M.) bildet einen Teil des von dem genannten Schulmann verfaßten physikalischen Unterrichtswerkes für höhere Lehranstalten. Sie ist zum Gebrauch an Gymnasien und Progymnasien bestimmt und muß daher im Hinblick auf die sehr beschränkte Zeit, welche für den Chemieunterricht an diesen Anstalten zur Verfügung steht, und angesichts des Umstandes, daß dieser Unterricht in den meisten Fällen nicht einmal von einem Chemiker von Fach erteilt werden kann, unter Verzichtleistung auf ein tieferes Eindringen in das Gebiet dieser Wissenschaft sich mit der Betrachtung einiger wenigen wichtigen Stoffe und Prozesse begnügen. Die Auswahl, welche der Verfasser in dieser Beziehung getroffen hat und bei der auch die Mineralogie berücksichtigt wird, kann als eine glückliche bezeichnet werden, wie schon der Umstand beweist, daß das

Buch bereits in der 4. Auflage vorliegt. Für eine Neuauflage mögen im Interesse des Buches folgende Stellen als einer Verbesserung bedürftig bezeichnet werden. S. 7: Man kann den Sauerstoff durch Erhitzen vieler Verbindungen darstellen; tatsächlich gibt es doch nur einige wenige. S. 8: Der Zusatz des Braunsteins zum Kaliumchlorat soll die Sauerstoffentwicklung gerade beschleunigen, aber nicht mäßigen, da der Braunstein als (positiver) Katalysator wirkt. Daß gerade das Wasser der Werra besonders stark gipshaltig sein soll, ist dem Referenten, der ein Kind des Werratals ist, nicht recht verständlich, weil sich ausgedehntere Gipsberge längs des Werralaufs nicht finden. Der Schwefel schmilzt bei 114,5° (S. 23), erstarrt aber bei 120°, weil der schmelzende Schwefel rhombisch, der aus dem Schmelzfluß erstarrende monosymmetrisch ist. Unrichtig ist der Satz: Chlor bleicht, d. h. es zerstört Pflanzenstoffe (S. 29), ebenso die Bezeichnung Natrium- und Kaliumhydrat (S. 32), die Stoffe hießen vielmehr früher Natron- bzw. Kalihydrat, weil man ihre Formeln Na_2O, H_2O und H_2O, H_2O (oder mit den früher gebrauchten Äquivalentgewichten NaO, HO und KO, HO) schrieb und die Oxyde Na_2O und K_2O als Natron bzw. Kali bezeichnete. Man kann auch nicht wohl sagen, daß die Salpetersäure bei der Einwirkung auf Kupfer zerfällt, wie das S. 36 angegeben ist. Die beiden Rhomboeder auf S. 51 sind keine Kalkspatrhomboeder, wenigstens nicht die Spaltungsrhomboeder. Der technisch verwendete gebrannte Gips ist nicht identisch mit dem Mineral Anhydrit (S. 53), sondern ist das Hemihydrat $CaSO_4 . {}^1/_2H_2O$, dessen nähere Zusammensetzung noch nicht hinreichend feststeht. Bei der Porzellanbereitung (S. 56) ist der Zusatz von Feldspat wesentlich. Bei der Verwitterung der Feldspate entstehen nicht die Silikate, sondern die Karbonate zum Kalium und Natrium. Die Formel $Mg_3(SiO_3)_2$ auf S. 59 ist unrichtig. Endlich sind die Figuren 35 und 36 (S. 47), sowie 78 und 79 (S. 64) versehentlich auf den Kopf gestellt.

Arendts Leitfaden für Chemie und Mineralogie (Leipzig 1909, Leopold Voß, 140 S., gr. 8°, 1,60 M.) ist, wiederum von **L. Doermer** herausgegeben, in einer neuen, der 11. Auflage erschienen. Ebenso liegt eine neue Auflage von A. **Henniger,** Vorbereitender Lehrgang der Chemie und Mineralogie (Stuttgart 1909 u. 1911, Grub) vor. Das letztere Buch ist in zwei Ausgaben (A und B) erschienen, von denen die erstere (109 S., geb., 1,50 M.) für Oberrealschulen und Realschulen, die letztere (76 S., geb., 1 M.) kürzer gefaßte, für Anstalten bestimmt ist, an denen die Stundenzahl für den propädeutischen Unterricht in der Chemie eine beschränkte ist.

Berlin-Grunewald. Hch. Böttger.

b) Einzelbesprechungen:

Festschrift, dem König Wilhelm-Gymnasium zu Magdeburg zur Feier seines 25jährigen Bestehens Ostern 1911 dargebracht vom Direktor und Mitgliedern des Kollegiums. Magdeburg 1911. Karl Peters. 185 S. 4°. 2,50 M.

Die vom Direktor und Mitgliedern des Lehrerkollegiums ihrer Anstalt gewidmete Jubiläumsgabe wird vom Direktor Knaub eröffnet durch eine metrische Übersetzung des König Ödipus. Sie kann im allgemeinen als wohlgelungen be-

zeichnet werden, störend wirken nur gelegentliche bewußte Anklänge an deutsche Dichter, und manche Verlegenheitshilfen hätten vermieden werden können, wenn der Übersetzer von vornherein auf eine gereimte Wiedergabe der Chorpartien verzichtet hätte. Als besonders glücklich möchte ich trotz alledem die Parodos und das dritte Stasimon bezeichnen.

Das folgende Wortverzeichnis des altmärkischen Dorfes Hohenwarsleben, von Professor Schaper als Baustein zu dem immer noch fehlenden niederdeutschen und Ergänzung zum Danneilschen Wörterbuch veröffentlicht, bildet eine Fundgrube wertvoller kulturgeschichtlicher Einzelheiten und prächtiger Proben der derb-schalkhaften Ausdrucksweise unseres niedersächsischen Stammes. Interessant ist ferner z. B. das Schwinden ganzer Wortgruppen, so von Pflanzennamen und den Ausdrücken für Flachsbau, und das allmähliche Absterben des Niederdeutschen wird am besten durch das Verzeichnis am Schluß gekennzeichnet, wo ursprünglich gut plattdeutsche Ausdrücke nunmehr in hochdeutscher Form erscheinen.

Professor Philippson untersucht die Frage, ob sich Horaz seine Anschauungen auf Grund der Philosophie gebildet, oder diese auf Grund jener gewählt hat. Die angeführten Parallelstellen machen es wahrscheinlich, daß Philodem, das Haupt der italischen Epikuräer, Horaz die Kenntnis seiner Philosophie vermittelte, ein Mann, der auch als Mensch und Dichter von großem Einfluß auf ihn gewesen ist.

Eine pädagogische Frage behandelt Professor Röhlecke in seiner Betrachtung: „Beurteilung des häuslichen Fleißes auf Schulzeugnissen", die freilich ein wenig breit angelegt ist und dem Fachmann nicht viel Neues bringt.

Die Abhandlung Professor Bradherings „Zur Geschichte des Schiffskompasses", geht von den Deviationen aus, welche die Kompasse an Bord der mehr und mehr ausschließlich von Stahl erbauten Schiffe erleiden. So mußte auf den Kriegsschiffen der Magnetkompaß abgeschafft werden, während er vorläufig in der Handelsmarine noch im Gebrauch ist. Den Schluß bildet ein Zukunftsbild: Der Kompaß in der Aviatik.

Die folgende lateinische Untersuchung Oberlehrer Schumanns führt an der Hand der Fragmente bei Stobaeus, die eingehend mit anderen unbestrittenen Stellen des Aristoteles verglichen werden, den Nachweis, daß auch der Dialog περὶ εὐγενείας trotz der Anzweiflung Plutarchs auf den großen Stagiriten zurückgeht.

Den Schluß bilden Beiträge zur Geschichte der deutschen Juden des Mittelalters von Oberlehrer Forchhammer. Er zeigt, daß der Hauptgrund des Judenhasses auf wirtschaftlichem Gebiete lag, indem einmal die Juden im 12. Jahrhundert durch das Aufblühen des deutschen Großhandels ihre Monopolstellung auf diesem Gebiet einbüßten, dann im 15. Jahrhundert auch als Vermittler des Geldverkehrs, auf den sie sich seitdem geworfen hatten, überflüssig wurden und nun zu Pfandbeleihern und Trödlern hinabsanken. Dem von der Kirche künstlich entfachten religiösen Fanatismus kommt nur eine sekundäre Bedeutung zu. Dieser Verlauf der mittelalterlichen Judenbewegung im großen wird dann im einzelnen an der Geschichte der israelitischen Gemeinde in Magdeburg nachgewiesen.

So bringt die Festschrift eine Reihe wertvoller Gaben aus den verschiedensten Wissensgebieten, unter denen ich — trotz des humanistischen Gymnasiums —

zur Vervollständigung der *universitas literarum* gern auch einen neusprachlichen Beitrag gesehen hätte. Aber auch so gereicht die Gabe ihren Urhebern wie der Anstalt zu gleicher Ehre und wird dazu dienen, die Erinnerung an das Jubiläum zu einer dauernden zu gestalten.

Soest. H. Bernhardt.

Pädagogische Jahresschau über das Volksschulwesen. In Gemeinschaft mit E. Altmann, L. Baur, Fr. W. Bürgel u. a. herausgegeben von E. Clausnitzer. V. Band 1910. XX u. 490 S. VI. Band 1911. XXVI u. 446 S. Leipzig und Berlin. B. G. Teubner. à Bd. 6 M.

Die ersten Bände sind bereits in dieser Monatschrift X. Jahrg., S. 51 f. besprochen. Ich verweise auf die dortige Beurteilung und bemerke nur, daß die Mitarbeiter an manchen Stellen gewechselt haben, was dem Ganzen offenbar nicht geschadet und, was frisches Leben anbelangt, nur Gutes gewirkt hat.

Lehmann, Rudolf, Erziehung und Unterricht. Grundzüge einer praktischen Pädagogik. Zweite neubearbeitete und erweiterte Auflage von „Erziehung und Erzieher". Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. XII u. 454 S. 8°. geb. 9 M.

Das im Jahre 1900 zuerst unter dem Titel Erziehung und Erzieher erschienene Buch bietet sich hier in wesentlich umgearbeiteter und erfreulich erweiterter Form. Schon der neue Titel zeigt, daß die Richtlinien viel weiter gesteckt und die zu erreichenden Ziele praktischer begründet sind. Der äußere Umfang ist um 100 Seiten gewachsen; statt zehn Kapitel haben wir jetzt deren vierzehn.

Früher war das Buch in der Hauptsache ein Buch für Lehrer höherer Schulen, da es sich auf die Erziehung und Erzieher beschränkte, die mit diesen Schulen in Berührung kommen; jetzt schließt es auch die Volksschule und die Mädchenbildung in die Besprechung ein und ist für alle Lehrerkreise bestimmt und so angelegt, daß die eine Kategorie von dem Treiben der anderen sehr viel Anregendes erfährt, was den Horizont wesentlich erweitert.

Von der Neubegründung der Volksschule durch Pestalozzi werden wir bis zur Neuzeit geführt an allen wichtigen Fragen vorbei, die jeder Gebildete kennen lernen sollte, jeder Lehrer, mag er oben oder unten unterrichten, kennen lernen muß. Wir können nicht alles aufführen, was neu ist an dem Buche. Nur hinweisen können wir auf wichtige Probleme, so auf das Problem der religiösen und der staatsbürgerlichen Erziehung und auf den Moralunterricht, die in geschickter Vergleichung und Nebeneinanderstellung erörtert werden. Ferner bespricht das Buch als neuen Gegenstand das Prinzip der Selbsttätigkeit und die Forderungen Pestalozzis, Fichtes und Fröbels, dann die aktuellen Fragen der Arbeitsschule, des Kindergartens, der Werktätigkeit, der Arbeitsschule, der Kinderhorte und der Fortbildungsschulen. Zwei gesonderte Gebiete, die früher in einem gemeinsamen Abschnitt besprochen oder nur berührt waren, werden jetzt jedes in einem besonderen Kapitel behandelt; das eine ist betitelt ‚Lehrer und Lehrerbildung', das andere ‚der Oberlehrer'; jenes beleuchtet das Gebiet der Volksschule und Seminarlehrer, dieses die akademisch-gebildeten Kreise.

Ebenso ist neu das Kapitel über Frauenbildung und Mädchenschule, das uns die geschichtliche Entwicklung der Frauenkultur bringt und sich bis zur Reform des höheren Mädchenschulwesens erstreckt, aber auch die Vorbildung der Lehrerinnen mit umfaßt. An letzter Stelle folgt dann noch ein Kapitel über die Pädagogik der Hochschule, in denen sich der Verfasser als kluger Berater über mancherlei Lücken erweist, die hier noch auszufüllen sind.

Die Erweiterung, die gegen die erste Auflage mit dem Buche stattgefunden, ist nicht nur äußerlich zu fassen; sie ist vielmehr zugleich eine Vertiefung, die mit dem Entwicklungsgange des Verfassers zusammenhängt. Vor 10 Jahren war er Oberlehrer an einem Berliner Gymnasium; inzwischen hat er als Professor an der Posener Akademie seine Erfahrungen und Anschauungen wesentlich vermehrt in einer Zeit, in welcher an den höheren Schulen, auch an denen für Mädchen, bedeutende Veränderungen vor sich gegangen sind. Dazu wurde Lehmann mit der Praxis des Universitätslebens innig vertraut. Und ferner erweiterte seinen Blick, sein Wissen und seine Erfahrungen ein wiederholter Aufenthalt in Amerika, der ihn befähigte, das Ganze eines nationalen Schulwesens kennen zu lernen und es zu vergleichen mit den heimischen Verhältnissen. Lehmanns Gesichtskreis und damit sein Recht, in pädagogischen Fragen mitzusprechen, ist dadurch bedeutsam erweitert und fester begründet und er ist befähigt, nunmehr den höheren Unterricht nicht mehr allein zu beurteilen, sondern ihn als einen Teil eines großen Ganzen anzusehen und die Fäden zu erkennen, die hin und wieder laufen und auf neue Fäden hinzuweisen, die noch geknüpft werden müssen.

Und weil dem so ist, so ist das Buch ein sehr wertvolles Werk für jeden Lehrer, von der Universität herab bis zur kleinsten Dorfschule. Es kann nur zu weitester Verbreitung empfohlen werden.

Ziehen, Julius, Aus der Werkstatt der Schule. Studien über den inneren Organismus des höheren Schulwesens. Leipzig 1907. Quelle & Meyer. 8°. VI u. 207 S. 4 M.

Versehentlich kommt die Besprechung verhältnismäßig spät, da das Buch in der Redaktion etwas Irrläuferei getrieben hat. Aber es ist besser, ein Versehen einzugestehen, als sich mit Schweigen aus der Affaire zu ziehen; um so mehr, als es sich hier um ein Buch handelt, das für jeden ernst arbeitenden Schulmann eine Fülle von Anregungen bietet und recht bekannt zu werden verdient. „Anspruchslose" Einzelstudien nennt Ziehen diese Studien, es entspricht das ganz seiner Art. Wer Ansprüche macht, beweist dadurch in den meisten Fällen, daß er keine zu machen hat. Aber, wer wie Ziehen das Beste bietet und sagt, es sei anspruchslos, der hat wirklichen und begründeten Anspruch, gelesen, studiert und befolgt zu werden. Gleich der erste Aufsatz „über ein künftiges deutsches Reichsschulmuseum" ist schon bei seinem ersten Erscheinen sehr beachtet und er ist auch befolgt, indem das preußische Kultusministerium die wertvollen Schätze der Brüsseler Unterrichtsausstellung nicht wieder hat verkommen lassen, sondern aufbewahrt hat in einem Berliner Schulmuseum, das hoffentlich den Anfang oder einen der Anfänge eines Reichsschulmuseums bildet, das Ziehen immer wieder gewünscht hat. —

Die anderen Studien sind anderer Art. Sie behandeln Fragen der Unterrichtsmethodik, die einerseits die Sichtung, auf der anderen Seite die Erweiterung und Vertiefung der Lehrstoffe betreffen und deren Verlauf einer anregenden und innerlich bildenden Lehrweise Klarheit zu schaffen sucht. Aus den Gebieten, die Ziehens persönlicher Neigung nahe liegen und die er mit klugem Sinn und scharfem Auge für praktische Handhabung selber durchwandert hat, sind diese methodischen Anregungen entnommen; vor allem aus der Arbeit am Frankfurter Lehrplan, der sieben Aufsätze gelten, dann aus dem deutschen Unterricht, den drei Aufsätze behandeln, aus dem neuphilologischen Unterricht mit sechs Aufsätzen. Ferner findet der Geschichtsunterricht und der Unterricht in der Erdkunde mit sieben Aufsätzen Berücksichtigung, und den Schluß krönt die Kunst mit einer Abhandlung zur Schulung des Auges und zur Erweckung des Kunstsinnes im Zeichenunterricht.

Alles, was geboten wird, ist, wie man das bei Ziehen gewohnt ist, ungemein anregend, und die Anregungen sind so, daß man sie verwenden kann; sie sind nicht nur da, um zu unterhalten, sondern so, daß man sich im eigenen Unterricht handfest an sie halten kann. Und dazu sind sie — und das ist in pädagogischen Büchern nicht immer der Fall — niemals langweilig, sondern originell und geistreich und zwar in dem Sinne geistreich, daß sich überall vornehmer Respekt vor den bestehenden Zuständen zeigt. Denn geistreich zu sein, wenn man vor nichts Respekt hat, das ist nach Goethe bekanntlich kein Kunststück.

Das Versehen ist also wieder gut gemacht; da es so spät geschehen, kann ich den Lesern, die das Buch noch nicht gelesen haben, nur raten, es schleunigst zu studieren. Sie werden, wie ich, Freude daran haben.

Berlin. A. Matthias.

Matthias, Adolf, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. 4. Auflage. München 1912. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. X u. 294 S. 8°. geb. 6 M.

Im Begriffe, in einen neuen und verantwortungsvolleren Wirkungskreis einzutreten, hatte ich mir behufs Selbstprüfung und Gewissensschärfung die erneute Lektüre einiger weniger pädagogischer Werke vorgesetzt, zu denen auch Matthias' Praktische Pädagogik gehörte: die Aufforderung zur Besprechung der neuen Auflage war mir um so willkommener. Unter den vielen ausgezeichneten Arbeiten, die Baumeisters Handbuch vereinigt, hat die Praktische Pädagogik in der Auflageziffer den Rekord erreicht. Und das nimmt nicht wunder: an pädagogischer Theorie fehlt es dem in den Schuldienst Tretenden in der Regel nicht; die Erfahrungen der Praxis aber, die doch schließlich erst den belebenden und sicher machenden Induktionsbeweis für die Theorie liefert, sind in zahllosen Schriften und Aufsätzen so zerstreut, daß man mit Dank ein Buch begrüßen wird, in dem sie gesammelt und zugleich von kundiger Hand gesichtet, gewogen und gerichtet vorliegen. Von kundiger Hand: der Verfasser ist die ganze Stufenleiter vom Lehrer zu einem langjährigen Mitgliede der Zentralstelle unseres Unterrichtswesens aufgestiegen und hat damit Einblicke und Umblicke in Schule und Leben gewonnen, die dem in engerem Kreise Schaffenden versagt bleiben, aber auch das Zutrauen zu dem

Führer erhöhen müssen. Dazu fehlt dem Buche alles Zunftmäßige und Doktrinäre, heimelt im Gegenteil eine stark persönliche Färbung der Darstellung besonders an; ich verstehe wenigstens nicht, wie man dem Verfasser aus seiner Geradheit und Natürlichkeit hat einen Vorwurf machen können. Die enge Wechselbeziehung zwischen Schule und Leben wird heutzutage glücklicherweise immer mehr gewürdigt: daß man nur die eine oder das andere kennt und berücksichtigt, führt zu so vielen haltlosen und ziellosen Reformvorschlägen. Nicht als ob der moderne Zug — der Matthias mit unserm unvergeßlichen Münch eignet — ihn nun blindlings allen Welt- und Schulverbesserern Sitz und Stimme im Rate geben ließe: „Laß dich nicht verblüffen, heißt es S. 33, ... von den Eltern deiner Schüler, auch wenn sie noch so voreingenommen und aufgeregt sind über ihre Kinder und deren Behandlung seitens der Schule; auch nicht verblüffen von der tadelnden Presse, dem nörgelnden Publikum und vor allem nicht von den maßlosen Reformhelden des Tages, die der Schule im allgemeinen und deinem Stande etwas am Zeuge flicken wollen und das tun unter marktschreierischem Paukenschlage nichtssagender Phrasen und unbewiesener Vorwürfe.“ S. 142 liest man: „Man sollte sich den Reformrufern gegenüber, welche Aussonderung des unnötigen Lehrstoffs und überall einen Lehr- und Lernkanon verlangen, sehr zurückhaltend benehmen; man beraubt sich vielfach durch Beseitigung des „unnützen Ballastes“ der besten Assoziationsstützen. Das können jene Entbürdungsapostel nicht wissen, da sie der Sache allzu fern stehen und von echter, kräftiger Pädagogik herzlich wenig verstehen.“ Und S. 144: „Auch das sollten wir festhalten moderner Weisheit gegenüber, die uns überreden möchte, daß man die Ausnahmen nicht mehr lernen lasse, weil das dem festen Besitz schade: *exceptio firmat regulam* sagt ältere Weisheit, die unbewußt ihren Respekt vor Assoziationsstützen aussprach, weil sie nicht unter dem unklaren Einfluß eines unphilosophischen Zeitalters stand.“ Und endlich S. 164: „Man hat wohl geklagt, daß unsere Schulen mit ihrer großen Schülerzahl, mit ihren bestimmten Lehrzielen und ihrer strengen Zucht dem individuellen Lerntriebe verhältnismäßig wenig Raum gewähren und die Individualität der Schüler beengen und schädigen; man hat aber dabei vergessen, daß jener Schaden, wenn er wirklich bemerkenswert sein sollte, ausgeglichen wird durch die Verschärfung des jugendlichen Pflichtgefühls, durch die zuchtvolle Forderung von Gesamtleistungen und durch die Pflicht des Zusammennehmens im Interesse eines Gesamtlerngebietes. Man beachtet ferner nicht, daß diese Schule dem falschen Individualismus, dem leichtfertigen Verwöhnen, dem Gehen- und Gewährenlassen des Hauses doch einen schätzenswerten Damm entgegenstellt, ohne den die heutige Gesellschaft, wenn sie in der Erziehung allen ihren Neigungen frönen dürfte, doch bald aus Rand und Band kommen könnte. Der kategorische Imperativ, der den Knaben treibt zu lernen, was er lernen soll, übt seine Wirkung auch auf die Pflichttreue unserer Zeit aus; eine zu starke Pflege der Individualität würde gerade in unseren Tagen das bedenklichste Geschenk sein, das wir der Jugend für ihre Zukunft mit auf ihren Lebensweg geben könnten.“ Die Forderungen des Verfassers bleiben immer diesseits des Möglichen und Wünschbaren, bestehen aber auf dem Nötigen und Erreichbaren: mit der „Moderne“ wird nur paktiert, soweit „das Empirische der Pädagogik, die historische Entwicklung der Kunst“ es ungezwungen zuläßt;

denn „der richtige Pädagoge und eine richtige Pädagogik lernen nimmer aus", die praktische Pädagogik trägt einen „kompromißartigen Charakter". Soviel des nicht Meßbaren und nicht Wägbaren tritt dem Erzieher zumal in dem „Naturleben" der Schüler gegenüber, daß er ihm mit Schema F nicht ohne weiteres gerecht werden kann. Damit hängt der Wert der Persönlichkeit für die Erziehung zusammen, auf die der Verfasser starkes Gewicht legt und immer wieder zurückkommt, mit der er — für seinen Standpunkt bezeichnend — seine Pädagogik beginnt und an der ja auch für die Praxis tatsächlich mehr liegt als an Stoff und Methode, Reglement und Lehrbuch. S. 253 heißt es ausdrücklich und deutlich: „Die praktische Pädagogik soll nicht der Selbstverherrlichung, sondern der Selbsterkenntnis dienen; sie ist nicht bestimmt fürs große Publikum, sondern für den Hausbedarf und die Selbsterziehung, der wir doch schließlich die eigentlichen Resultate unseres Lebens verdanken." Aus dem zweiten, umfangreichsten Abschnitt, der von der Methode handelt, sei es dem Humanisten gestattet, auch einiges Haben zu buchen, zumal die gelegentliche Stellungnahme des Verfassers zur Sache des Gymnasiums ihn in den Verdacht recht platonischer Liebe zur alten Gelehrtenschule und modischer Unterschätzung ihrer Verdienste und ihrer Daseinsberechtigung gebracht hat. Wenn er auch (S. 46) den formalbildenden Wert des lateinischen Grammatikunterrichts noch stärker hätte betonen können, so erkennt er doch „geistige Schulung durch formale Übung" (S. 52) überhaupt an, ermuntert (S. 47) „zu freiem und mutigem Gebrauch der lateinischen Sprache, den wir doch nicht aufgeben wollen", spricht (S. 101) von „Übungen des Übersetzens in die fremden Sprachen, die wir nicht werden entbehren können", (S. 240) von den Extemporalien als einem „vortrefflichen Kraftmesser", (S. 108) von dem „oberflächlichen Gerede derer, die die Übersetzungen der alten Klassiker für ebenso vollwertig halten wie die Originale". — *Materiam aequat opus.* Die ursprüngliche, frische, phrasenlose, auch allem Fachjargon möglichst aus dem Wege gehende, gegen Anmaßung scharfe, gegen Verkehrtheiten oft sarkastische, meist humorvolle Sprache bringt den Leser bald zu dem Verfasser in das rechte Vertrauensverhältnis; glückliche Wendungen und Formulierungen finden sich fast auf jeder Seite: so „Eigensinn frißt, wenn er nicht beachtet wird, meist sich selber auf"; „wirkungsvolle Strafen gleichen Kapitalien, die gute Zinsen bringen"; „nicht mit Kanonen nach Spatzen schießen, ist auch gute Regel für Erhaltung des Gehorsams und Wahrung der Autorität"; „*suum cuique*, nicht *idem cuique*"; „die schlichten Worte: ‚Und der Herr wandte sich und sah Petrus an' enthalten eine Fülle der Weisheit über den Wert des Auges für die Zucht und Besserung"; „die Mehrzahl der Menschen und auch der Lehrer ist zum Nörgeln mehr veranlagt als zu freiem und frischem Anerkennen"; „je pädagogischer man verfährt, um so gerechter wird die Versetzung sein; und je gerechter man versetzt, um so mehr werden pädagogische Wirkungen erzielt werden"; „die praktische Pädagogik hat allewege den Grundsatz zu verfolgen, daß man als Schulmann empfindlicher sein muß für das Vergnügen zu lernen als für das Mißvergnügen das Vollkommene noch nicht erreicht zu haben". Die Literaturangaben sind sparsam, aber ausreichend; Wetekamps Programmabhandlung (S. 162) ist als selbständiges Buch und schon in dritter Auflage erschienen. Zu S. 220 f. wäre zu bemerken, daß den gewiß begründeten Bedenken und Warnungen des Verfassers, die das

Fleißprädikat auf dem Zeugnis betreffen, in der neuen Dienstanweisung S. 16 Rechnung getragen ist. An Druck versehen füge ich an: S. 41 Z. 4 v. u. l. entwachsen; S. 83 und 86 l. Hildebrand; S. 108 Z. 14 v. u. l. *patria*; S. 109 l. clades; S. 111 Z. 21 v. u. l. verbindende usw.; Z. 14 v. u. l. *sente*; S. 114 Z. 4 v. o.l. *essent*; S. 147 Z. 1 v. u. l. er; S. 164 Z. 15 v. u. l. das; S. 185 Z. 15 v. o. l. einen. — Schließlich trage ich noch nach, daß diese vierte Auflage um drei wichtige und wohlgelungene Kapitel bereichert ist: die zehn Gebote für den Lehrer, die zehn Gebote für den Schüler und die schriftlichen Klassenarbeiten — jene vom Verfasser treffend charakterisierte Versuche, die Pflichten des Lehrers und Schülers auf möglichst kurze und behaltbare Formeln zu bringen; dies eine im ganzen anerkennende Beleuchtung des Extemporaleerlasses vom 21. Oktober 1911.

Friedeberg Nm. E. Grünwald.

Sell, Karl, Katholizismus und Protestantismus. Leipzig 1908. Quelle & Meyer. VII u. 327 S. 8°. 4,40 M.

Das Buch verfolgt ebensowenig apologetische, wie polemische Tendenz. Es wird weder der dogmatische Maßstab angelegt und die eine Auffassung als die allein haltbare gegenüber der anderen zu erweisen versucht, noch auch wird die Methode des konfessionellen Streites befolgt, die der anderen Konfession ohne weiteres die Schuld aufbürdet für Einseitigkeiten und Fehler einzelner Persönlichkeiten. Vielmehr wird nach einem kurzen Überblick über das Urchristentum und das katholische Kirchentum bis zur Glaubensspaltung in objektiv geschichtlicher Darstellung gezeigt, wie ‚aus dem Mutterschoße der mittelalterlichen Religion in der Reformationszeit mit dem Zwillingsbruder, der die Züge der alten Mutter Kirche vorwiegend an sich trug, dem neuen Katholizismus, ein anderer entbunden wurde, der, in allem verschieden von jenem, doch seiner Bestimmung nach nichts anderes sein will und wollen kann, als auf seine Weise die auch ihm eingeborenen Kräfte eines eigentümlichen christlich sittlichen Genius zu betätigen'. Es kommt dem Verfasser darauf an, das Wesen der in sich gleichberechtigten Ausprägungen der christlichen Religion aufzuweisen und darzutun, wie daraus ein verschiedenes Verhältnis zur Politik und zur Kultur sich ergibt. Auch in diesen Kapiteln tritt das richtende Urteil zurück hinter dem besonnen würdigenden, und bei den unvermeidlichen Werturteilen über die einzelnen Erscheinungen waltet das Bestreben, vor allem den Beweis des Geistes und der Kraft reden zu lassen.

Die Schwierigkeiten einer solchen Darstellung liegen auf der Hand, und der Verfasser hat sie sich nicht verhehlt. Sie liegen einmal darin, daß bei manchen Steinen, die in den Aufbau der geschichtlichen Betrachtung eingefügt werden, die vorbereitende Bearbeitung noch nicht fertig war. Aber auch bei der ‚rein geschichtlichen' Antwort auf die Frage nach dem Wesen von Katholizismus und Protestantismus treten sie hervor. Wenn z. B. S. 205 gesagt wird: ‚Nicht der Katholizismus, sondern nur der Kurialismus, der politische Katholizismus, der seine Weisung aus dem Syllabus nehmen muß, ist innerlicher Gegner des modernen paritätischen Staates', so könnte man doch angesichts der Tatsache, daß der Syllabus durch die einstimmige Annahme des gesamten Episkopats den Charakter einer durchaus maßgebenden Kundgebung erhalten hat, dagegen einwenden, daß eine

Unterscheidung zwischen Katholizismus und Kurialismus, die dem religiösen Urteil des Protestanten sich aufdrängt, vom geschichtlichen Standpunkt nicht mehr haltbar ist. Doch trotz solcher Bedenken wird auch der, bei dem der optimistische Ausblick in die Zukunft (‚Zur Psychologie der Konfessionen, der Austausch der Konfessionen und die Zukunft des Christentums') Zweifel über die Verwirklichung des Ideals erweckt, seine Freude haben an der gerechten und weitblickenden Art der Darstellung.

Düsseldorf. Rudolf Peters.

Cauer, Paul, Das Altertum im Leben der Gegenwart. Leipzig 1911. B. G. Teubner. VII u. 122 S. 8°. geh. 1 M., in Leinwand geb. 1,25 M.

Von den zahlreichen Schriften, die der Verfasser zur Würdigung des klassischen Altertums als eines unerläßlichen Kulturfaktors auch für unsere Zeit im Laufe der Jahre veröffentlicht hat, ist jüngst der Vortrag „Wissenschaft und Schule in ihrem Verhältnis zum klassischen Altertum" in dieser Monatschrift besprochen worden. Ihm folgt das obige Büchlein, das aus teils akademischen, teils privaten Vorträgen hervorgegangen ist und den in der erstgenannten Veröffentlichung liegenden Grundgedanken weiter verfolgt und tiefer begründet. Hieß es dort, daß die Philologie, „indem sie die gesamte Geisteskultur von Jahrtausenden für den forschenden Blick in eine Folge von Entwicklungsstufen auflöst, den Zwang lockern hilft, mit dem nun die geschlossene Masse auf den Epigonen lastet", so wird hier auf den verschiedenen Gebieten der Lebensäußerungen des Altertums nachgewiesen, in welcher Weise „der Tyrannei formulierter Ansichten entgegengearbeitet und der Blick auf das allmähliche Werden der Begriffe und der Denkweisen hingelenkt" werden soll. Das kann nach des Verfassers Ansicht nur geschehen, wenn das Altertum nicht mehr schlechthin als ein Ideal, sondern rein menschlich — „was die Alten gewesen sind und geleistet haben" — betrachtet wird, wenn die Forschung wie die ästhetische Würdigung mehr zum Kerne, zum Ursprung und den Anfängen der Entwicklung vordringt und in dem schließlich Gewordenen das Bleibende von dem Vergänglichen zu sondern lernt. Die Ergebnisse einer solchen Betrachtungsweise werden die Wirkung haben, daß die Gegenwart die Schätze, die im klassischen Altertum liegen, sich innerlich aneignet — vgl. auch Otto Immisch: Das Erbe der Alten (Vortrag) — und damit für die eigenen Aufgaben und Bestrebungen verwertet. Gern lassen wir uns im einzelnen durch die feinsinnigen Betrachtungen des Buches leiten und anregen, so über die Frage, ob die Römer für unser Geistesleben eine ebenso hohe Bedeutung wie die Griechen haben oder nur als Vermittler des Zusammenhanges mit diesen anzusehen sind; über den Begriff Klassizismus; ganz besonders über die bildende Kunst und deren Verständnis. Diese sowie die Ausführungen über Homer, die Tragödie, die Wissenschaft, die Sprache, den Staat stehen sämtlich unter dem Einflusse des Satzes, daß ein Werk aus dem Geiste seines Schöpfers und den Bedingungen der Zeit, in der es geschaffen wurde, zu verstehen ist, setzen wir hinzu, damit die Nachwelt daraus Gewinn für ihre weitere Entwicklung ziehe.

Das Büchlein wird sich viele Freunde unter den Verehrern des klassischen Altertums erwerben, ist aber auch recht geeignet, die Gegner des Humanismus — die,

wie Immisch meint, im Grunde bereits die Leute von gestern sind — zum mindesten zu interessieren. Der Titel erscheint insofern nicht glücklich gewählt, als nicht das in der Gegenwart lebendig wirkende Altertum geschildert, sondern dessen Wert für Gegenwart und Zukunft erwogen und festgestellt wird, eine Wendung, die der Verfasser selbst S. 26 „Bildende Kunst" Z. 1 gebraucht.

Naumburg a. S. F. Thümen.

Finsler, G., Homer in der Neuzeit von Dante bis Goethe. Italien. Frankreich. England. Deutschland. Leipzig und Berlin 1912. B. G. Teubner. 530 S. gr. 8°. 12 M., geb. 14 M.

Ein Werk wie das vorliegende konnte nur ein Gelehrter wie Finsler in würdiger Weise schreiben. Finsler hat, wie sein 'Homer' 1908 und mehrere kleinere Abhandlungen beweisen, nicht nur die homerischen Gedichte selbst mit Liebe und feinem Verständnis gelesen, sondern er beherrscht auch in ungewöhnlichem Umfange die neuere wie die ältere Homerliteratur. Von dem Dichter selbst aber hat er, wie es scheint, die Kunst, einen gewaltigen Stoff gut zu ordnen und die Verbindung zwischen scheinbar getrennten Dingen geschickt herzustellen. Hinzukommt die Gabe klarer, gefälliger Darstellung, die für ein Werk, das in weiten Kreisen der Gebildeten gelesen werden soll, unbedingt notwendig ist. Endlich erleichtert die Lektüre des Buches eine genaue Inhaltsangabe, die vorausgeht, sowie Register, die folgen, und die sorgfältige Trennung von der Darstellung und den Nachweisen, auf denen die Darstellung fußt. Letztere sind nur für Fachgenossen; andere werden dadurch nur gestört.

In kurzen Strichen zeichnet uns der Verfasser die Veränderung des Geschmackes und der Bildung und in Verbindung damit die Beurteilung Homers am Ausgange des Altertums; weist nach, daß das 7. und 8. nachchristliche Jahrhundert den Tiefstand der Bildung bezeichnen; zeigt, wie in Byzanz, wo die Verbindung mit dem Altertum nie ganz unterbrochen ist, im 12. Jahrhundert neue Ansätze auch für das Homerstudium gemacht werden von Tetzes und besonders von Eustathios († um 1192), dessen fleißiges Werk in der Renaissance, ja bis zur Entdeckung der Homerscholien im 18. Jahrhundert große Wirkung gehabt hat. Als Wiederentdecker Homers im Abendlande gilt Petrarca; aber nur sehr langsam breitet sich die Kenntnis des Griechischen aus; nur wenige Gelehrte kennen von Homer mehr als einzelne Szenen oder dürftig den Inhalt der Gedichte. Ariost in seinem 'Rasenden Roland' (1516, in endgültiger Form 1538) hat Homer noch nicht benutzt; sein Werk ist durchaus selbständig, auch frei von dem Aristotelischen Regelzwang. Tasso dagegen im 'Befreiten Jerusalem' (1575) ahmt nicht nur die Gesamthandlung der Ilias nach, sondern auch einzelne Szenen, aber er tut es nicht sklavisch, sondern trägt den Verhältnissen seiner Zeit sowohl in der Begründung wie in der Auflösung des Zornes der Fürsten Rechnung.

Klar zur Anschauung bringt Finsler die Streitfrage, welche alle Gebildeten nicht nur in Italien, sondern auch in Frankreich, England und Deutschland beschäftigt hat: Ist Homer oder Virgil der größere Dichter? Das Urteil fällt sehr verschieden aus, je nach der Zeit und dem Stande der Bildung. Während in der Frührenaissance der Humanist Lorenzo Valla (um 1450) erklärt: 'der unter dem

Namen des Pindarus Thebanus gehende Auszug aus der Ilias sei dem Virgil vorzuziehen,' urteilt der gelehrte Paolo Beni (um 1600): 'Homer ist Kupfer, Virgil im Vergleich zu ihm Silber, Tasso eitel Gold.' Dieses absprechende Urteil über Homer überbietet noch der Franzose Scaliger (1561), wenn er sagt, daß Virgil sich von Homer wie eine vornehme Dame von einem plebeischen, läppischen Weibe unterscheide. Überhaupt hat in Frankreich Homer niemals das Interesse erregt wie in Italien, England und Deutschland, weil hier das Epos an sich hinter dem Drama zurückstand und nur ein ganz kleiner Kreis mit eng begrenztem Gesichtspunkt den Wertmesser ästhetischen Urteils abgab.

Viel erörtert ist auch schon im Cinquecento die Frage: Wie weit sollen neuere Dichter Homer nachahmen? wie weit auch nur die Regeln des Aristoteles? Es ist bemerkenswert, daß schon damals mit aller Entschiedenheit der Gedanke ausgesprochen ist, daß der Dichter sich selbst das Gesetz gibt, daß Regeln der Grammatiker und Forderungen der Kritiker nicht über dem Geist stehen, aus dem der Dichter schafft. Sehr richtig bemerkt Finsler, daß uns sehr viel Mühe und Ärger erspart geblieben wäre, wenn dieser Gedanke durchgedrungen und die Ansicht aller einsichtsvollen Kritiker geworden wäre. Am wenigsten aber ist von dieser Einsicht im 17. Jahrhundert zu merken, das bei allen Kulturvölkern so ziemlich den Tiefstand in der Beurteilung Homers und im Tadel seiner Dichtung im einzelnen wie im Gesamtplane bedeutet. Man tadelt nicht nur die zahlreichen Wiederholungen und Widersprüche, sondern auch das Rohe seiner Darstellung, z. B. daß er Nausikaa selbst die Kleider waschen lasse, was nicht nur einer Prinzessin, sondern einer einfachen Bürgersfrau unziemend wäre.

Im 18. Jahrhundert tritt eine Wendung zu einer gerechteren Beurteilung Homers ein. Die Führung übernimmt England, wo im Anfange des Jahrhunderts die Kenntnis des Griechischen gewaltig an Umfang gewinnt. Wirkte doch hier seit 1700 als Master des Trinity College in Cambridge der größte Philologe seiner Zeit, Bentley, bekannt durch die Entdeckung, daß zur Zeit der Entstehung der Gedichte das V (nach seiner Form 'Digamma' genannt) noch gesprochen worden sei. Die Sprache Homers und die Realien werden ebenso untersucht wie die Kunst im Aufbau der Gedichte. Wird in Italien Ariost und Tasso, so wird in England gern Milton zum Vergleich herangezogen. Seit der Mitte des Jahrhunderts wird der Ruf 'Zurück zur Natur' laut, und es beginnt damit für Homer, in dem man reine Natur im Unterschiede zu der Bildung späterer Zeit sieht, das Zeitalter der höchsten Bewunderung. Der Engländer Wood unternimmt große Reisen nach dem Orient in erster Linie, um die Länder und Völker kennen zu lernen, die Homer schildert, und er findet wirklich in Homers Gedichten ein treues Abbild davon. Dazu schärfen Ossians Gesänge, die Macpherson veröffentlicht, den Blick für das Volkslied. Die Bewegung greift mächtig nach Deutschland hinüber, wo besonders Herder in diesem Sinne tätig ist. Damit tritt die Frage nach dem Ursprunge der Gedichte, die vereinzelt auch früher gestreift ist, in den Vordergrund: In blinder Bewunderung des Volksliedes sieht man auch in der Ilias ein 'Volksepos', ein Epos, an dem das ganze Volk geschaffen habe, nicht ein einzelnes gewaltiges Genie. Damit ist die Grundlage gegeben, um Wolfs Hypothese, obwohl sie, wie Finsler zeigt, nicht neu ist, sondern vor ihm von d'Aubignac und Heyne in allen

wesentlichen Zügen schon aufgestellt ist, die ungewöhnliche Wirkung zu verschaffen. Die meisterhafte Darstellung und das Ansehen des Gelehrten trugen freilich auch nicht wenig zur Verbreitung bei.

Kurz gibt Finsler noch an, welche Stellung die damals führenden Geister in Deutschland, Goethe, Schiller und Wieland, zu der Hypothese Wolfs einnahmen und welche Bedeutung sie im 19. Jahrhundert gehabt hat. Und er schließt mit den schönen Worten: „Scheffel hat die Homerkritik zerstörungsfroh genannt, und es läßt sich nicht bestreiten, daß sie im Aufspüren von Widersprüchen in der Gesamtkomposition wie in den Einzelheiten der Gedichte das Maß des Zulässigen weit überschritten hat. Was das Schlimmste ist: bei gar zu vielen der Gelehrten findet sich zu wenig Gefühl dafür, daß wir es mit Poesie zu tun haben, und daß Poesie ohne einen Dichter undenkbar ist. Und nun ist dieser Dichter nicht nur der älteste unter den erhaltenen, sondern der lebendigste, frischeste und unverwüstlichste. Ihn von der Seite der Poesie zu betrachten, ist denn auch die Aufgabe, die sich in neuester Zeit viele gestellt haben . . . . . Bekennen wir uns vor allem zu einer poetischen Persönlichkeit Homers; dann wird uns die Kritik und Erklärung der Werke weiter fördern, als wenn ihr Resultat nur die Zertrümmerung ist, wie es vielfach der Fall war. Dann wird auch die Freude an dieser unvergänglichen Poesie die weitesten Kreise der gebildeten Welt wieder ebenso stark durchdringen wie in Herders unvergeßlicher Zeit."

Wie sehr ich Wort für Wort mit dieser Ansicht übereinstimme, beweist mein Aufsatz in dieser Monatschrift S. 229—236. Bei Finsler aber ist diese Absage an den 'kritischen Nihilismus', der nur zerstört, nicht aufbaut, um so bezeichnender, als er noch in seinem 'Homer' 1908 ähnlichen Vorstellungen in bezug auf die Eigenheit der homerischen Gedichte huldigte, wie Cauer es jetzt noch tut (vgl. Jahresber. 1909, S. 210—213). Daß man aber beim Unterricht anfangen müsse, wenn man wieder größere Begeisterung für Homer erwecken will, ist klar; daß es möglich ist, habe ich a. a. O. durch bestimmte Zeugnisse nachgewiesen.

Berlin-Friedenau. Carl Rothe.

Gedichte des Catullus. Übersetzt von W. Amelung. Mit einer Einleitung von Fr. Spiro und einigen Abbildungen antiker Denkmäler. Jena 1911. Eugen Diederichs. XXXII u. 38 S. 8°. 3 M.

Nicht der Wunsch, ältere, in ihrer Art vortreffliche Übersetzungen durch eine neue zu übertrumpfen, hat Amelung zu seinem Versuche angeregt, eine Auswahl Catullscher Gedichte in deutscher Form zu geben. Eigenes Erleben vielmehr hat die mit dem Feuer echtester Empfindung getauften Dichtungen in dem Übersetzer wieder lebendig werden lassen und ihn gedrängt, ihren menschlich-poetischen Gehalt in neugeschaffener Form zu fassen. Das Versmaß des Originals ist nirgends festgehalten; es sind aber deutsche Maße gewählt, die die Stimmung des Originals zu treffen suchen und das auch erreichen. Die Übersetzungen sind frei, aber dem Sinne getreu bis zu philologischer Genauigkeit, und sie sind sehr geschmackvoll und poetisch. — Die Einleitung von Spiro nimmt fast die Hälfte des Buches ein: sie gibt ein meisterhaftes Lebensbild Catulls und führt uns mit großer Anschau-

lichkeit und in lebendigem Stil ein in die Zeit Catulls. Die Ausstattung ist vornehm und dem wertvollen Inhalt des Buches entsprechend.

Berlin. A. Matthias.

Redslob, Ernst, Kritische Bemerkungen zu Horaz. Weimar 1912. Alexander Duncker. 97 S. 8°. 3 M.

Diese überaus inhaltreiche Publikation behandelt in knapper Form eine außerordentlich große Anzahl von Horazstellen kritisch und exegetisch, oft mit besonderer Rücksicht auf die Wortstellung. Eine Kritik seiner Arbeit hat der Verfasser schon vorweggenommen, indem er sich im Vorworte dahin äußert, daß gewiß auch reichlich viel Spreu mit unter die Körner gekommen sei. Nun, das ist ja an sich noch kein Schade; die Hauptsache bleibt immer, ob auch wirklich Körner vorhanden sind. Und das ist nach Ansicht des Referenten allerdings der Fall: unter dem Dargebotenen findet sich neben vielem, was teils abzulehnen ist, teils zwar anregt und Interesse erweckt, aber nicht eigentlich überzeugt, doch auch einzelnes, was der Beachtung und Nachprüfung durch die Horazforscher durchaus würdig erscheint und sich vielleicht durchsetzt. Und das wäre bei einem Schriftsteller wie Horaz kein kleiner Erfolg. Hier einige Proben von der besseren Qualität; einen ausführlicheren Bericht bringt demnächst die Berliner Philologische Wochenschrift.

Od. I 28, 31. Für *fors et* schreibt der Verfasser *fas et*, wobei der Satz optativischen Sinn hat. — Od. II 10, 13. *Infestis* und *secundis* nimmt Redslob nach Maßgabe des Sinnes als Ablative. Vielleicht richtig; man vergleiche auch das anscheinend auf dieselbe Quelle zurückgehende Distichon Catonis IV 26 *tranquillis rebus semper diversa timeto; rursus in adversis melius sperare memento.* — Od. III 20, 8. Aus Redslobs Verteidigung der Überlieferung sei die Deutung der *praeda maior* auf die größere Gunst (*quis potior futurus sit*) hervorgehoben. — Das Carmen saeculare zerlegt Redslob unter Absonderung der Schlußstrophe in zwei Strophenreihen zu je drei Triaden (so schon Menozzi in den Studi italiani di filologia classica XII 1905, S. 67 ff.). Diese Zerlegung ist, wie man leicht sieht, an manchen Stellen sehr ansprechend, während andere sie minder zu begünstigen scheinen. — Epod. 4, 17. Für *ora* konjiziert der Verfasser *monstra*, gewiß ein guter, glatter Ausdruck statt der, wie sich nicht wohl leugnen läßt, etwas befremdlichen Überlieferung. Nur ist die Frage, was Horaz nun wirklich geschrieben hat, dadurch doch noch nicht mit Sicherheit gelöst. — Sat. I 3, 56. Redslob schlägt *urgemus* vor. Dem Sinne nach gut; vgl. Lejay: on attend un mot comme *certamus*.

Zehlendorf bei Berlin. H. Röhl.

Klinghardt, H. und **de Fourmestraux, M.,** Französische Intonationsübungen für Lehrer und Studierende. Texte und Intonationsbilder. Cöthen (Anhalt) 1911. Otto Schulze. VII u. 114 S. 8°. geb. 3,80 M.

Bei der Abfassung dieses anregenden und lehrreichen Buches haben sich die beiden Verfasser in der glücklichsten Weise ergänzt: ein deutscher Schulmann, der gediegene Kenntnis des Französischen mit sehr langer Unterrichtserfahrung verbindet, und ein in Paris geborener Franzose, der ebenfalls dort seine Studien gemacht hat, der zugleich aber, da er seit Jahren als Lehrer des Französischen

in Kiel lebt, mit den besonderen Schwierigkeiten, die für Deutsche die französische Intonation bietet, wohl vertraut ist.

Wie der Titel ausdrücklich sagt, ist das Buch in erster Linie für Lehrer und Studierende bestimmt, die dann die erworbene Einsicht nach eigenem Ermessen beim Unterrichten verwerten mögen. Als Darstellungsmittel benutzen die Verfasser nicht die üblichen musikalischen Noten und Zeichen, wie das andere getan haben, sondern als Vertreter der Silben Punkte, die dann meistens zu auf- und absteigenden Linien verbunden werden. In der Einleitung wird das Wesen der französischen Intonation treffend chrakterisiert. Durchaus richtig ist die Bemerkung „es genügt wahrlich nicht den trochäischen Gang der deutschen Sprache durch den iambischen zu ersetzen". Freilich leben die Verfasser dabei offenbar der festen Zuversicht, daß solche Lehrer, die auch im Französischen einfach den trochäischen Gang des Deutschen beibehalten — und sie waren noch vor dreißig, zwanzig Jahren gar nicht so selten — sich jetzt alle eines gesegneten Ruhestandes erfreuen. Im übrigen besteht doch gar kein Zweifel, daß die iambische Intonation, ohne mit der wirklichen oder idealen Intonation des Französischen identisch zu sein, ihr recht nahe kommt. Um mit der diametral entgegengesetzten deutschen Gewöhnung zu brechen und die Schüler zu einer korrekten Intonation hinüberzuleiten, kann man daher auch in den ersten Jahren des französischen Unterrichts die iambische Zwischenstufe kaum entbehren. Man scheue sich um so weniger dieses Hilfsmittel zu verwenden, als man damit nicht etwas im eigentlichen Sinne Unrichtiges tut, sondern mit dem geschichtlichen Entwicklungsgang der Sprache und den immanenten Tendenzen ihrer Intonation im Einklang bleibt, wie stark und wie häufig auch aus verschiedenen Gründen die Abweichungen davon sein mögen. In diesem Falle ist eine leise und weise Übertreibung, oder, genauer gesagt, Normalisierung, nur anzuraten. Ohne eine solche kommt man ja auch sonst, gerade wenn man das gesteckte Ziel sicher treffen will, im elementaren Unterricht gar nicht aus — und elementar bleibt schließlich all unser Tun, selbst in den oberen Klassen.

Die starke Heraushebung eines einzelnen Wortes oder einer einzelnen Silbe eines Wortes, wie sie dem Deutschen und vollends dem Engländer ganz geläufig ist, widerstrebt dem Franzosen, der weit lieber das in gleichmäßiger Druckart liegende Ebenmaß wahrt. In dieser Eigentümlichkeit des Französischen liegt auch, um das hier hinzuzufügen, der wahre Grund für die Umschreibung mit *c'est—que*, wenn ein Wort aus logischen Gründen hervorgehoben werden soll. Die Gewöhnung an die Muttersprache ist nun selbst bei solchen Deutschen, die sich die musikalische Bewegung des Französischen gut angeeignet haben, so übermächtig, daß sie es auch in diesem Falle schwerlich unterlassen werden, das also hervorgehobene Wort noch durch steigende Stimmlage zu unterstreichen, während sich der Franzose schon durch die bloße Umschreibung befriedigt fühlt und in gleichmäßiger Tonlage über das Wort dahingleitet: *Glissez, Français, n'appuyez pas*!

Nach dem Gesagten wird begreiflich, daß die Umschreibung mit *c'est—que* und selbstverständlich, wenn es sich um das Subjekt des Satzes handelt, mit *c'est—qui* von Franzosen bei weitem nicht so oft gebraucht wird wie von den meisten Ausländern, die, wenn sie französisch zu sprechen oder zu schreiben haben, ihrer Ausdrucksweise dadurch einen recht französischen Charakter zu geben glauben.

Diesen Fehler begehen nicht nur Anfänger im Französischen, wie Fritz Strohmeyer in seinem Stil der Französischen Sprache, Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1910, S. 105 höflich sagt, nicht bloß Leute *qui ne savent pas le français*, sondern selbst einer *qui ne savait pas trop mal le français—pour un roi de Prusse*. Es ist erstaunlich, wie häufig der Große König die Umschreibung gebraucht im Gegensatz zu Voltaire, der damit sparsam umgeht. Trotz aller zur Schau getragenen Keckheit hatte Voltaire schließlich doch zu viel inneren Respekt, um es zu wagen, den König auf solch einen Mißgriff aufmerksam zu machen, was man auch an anderen Eigentümlichkeiten des friderizianischen Französisch erkennt. Außerdem war Nachdenken über die eigene Sprache, zergliedernde Beobachtung an der Sprache, noch dazu an einer lebenden, so gut wie unbekannt. Das sieht man so recht an den für uns so überaus lehrreichen, oft unglaublich mißglückten Versuchen, die der auf den verschiedensten Gebieten rührige Voltaire auch auf diesem noch unbeackerten Felde in den *Commentaires sur Corneille* gewagt hat. Er empfand sehr wohl den Unterschied zwischen Friedrichs und seinem Französisch, aber selbst einen Voltaire hätte es in Verlegenheit gesetzt, darüber die Rechenschaft abzulegen, die sein königlicher Schüler sicher verlangt hätte. Wie anders werden sich in unseren Tagen die Belehrungen gestaltet haben, die Gustave Lanson, der unübertroffene Meister der Französischen Literaturgeschichte, der große Lehrer des Französischen Stils (*Études pratiques de composition française — Conseils sur l'art d'écrire — l'Art de la prose*) dem russischen Thronfolger und jetzigen Zaren erteilt hat! Im Anfange des 20. Jahrhunderts nun gar arbeitet die Philologie mit dem Werkzeug der Statistik, und Strohmeyer berechnet S. 289 auf Grund eines stattlichen, aus verschiedenen Schriftstellern geschöpften Materials, daß in noch nicht einem Prozent französischer Sätze die Umschreibung vorkommt. In der Tat ein überraschendes Resultat! Vielleicht freut es den Verfasser des ausgezeichneten Buches über den französischen Stil seine Feststellungen durch die hier angestellten von anderen Gesichtspunkten ausgehenden Erwägungen bestätigt zu finden.

Besonders auffällig wirkt es ferner, wenn gerade in dramatisch bewegter französischer Rede das tonlose an das Verbum angelehnte Personalpronomen in solchen Fällen steht, in denen selbst gewiegte deutsche Kenner des Französischen höchstwahrscheinlich zu dem betonten selbständigen Pronomen greifen würden. Diese, wenn ich nicht irre, noch wenig bekannte Erscheinung läßt sich gar nicht so selten beobachten.

Will man den fundamentalen Unterschied zwischen deutscher und französischer Intonation recht deutlich zu Gehör bringen, so lasse man die Worte *il faut se démettre ou se soumettre* durch einen Deutschen, und den Ausspruch: *Die Sozialdemokratie sollte nur Objekt, nicht Subjekt der Gesetzgebung sein* durch einen Franzosen sprechen. Der Deutsche wird durch starke Betonung der Vorsilben *dé-* und *sou-* den Gegensatz kräftig herausarbeiten; dagegen wird der Franzose, wenigstens nach deutschem Urteil, über *Ob-* und *Sub-*, die beiden Träger der schroffen Gegenüberstellung, hinweggehen und beide Male *-jekt* gleich stark betonen, wozu er ebenso sehr durch den iambischen Gang der französischen Intonation wie durch seine Überzeugung bestimmt wird, daß eine an Denken gewöhnte Person die Stellung zweier Gegensätze zueinander auch ohne äußere Unterstützung, wie Nachdruck

und Hochton, erfaßt. Wo bleibt aber bei solchen Feststellungen das hochgesteigerte und, wie man in Deutschland so oft sagen hört, unnatürliche Pathos französischer Rede?

Der Fehler, den deutsche Schüler und bisweilen auch wohl Lehrer und solche Personen, die im allgemeinen eine erfreuliche Gewandtheit im mündlichen Gebrauch des Französischen besitzen, am häufigsten begehen, ist der, die Vokale zu lang zu sprechen. In Wirklichkeit sind sie überwiegend kurz, während Wörter, die einen langen Vokal aufweisen, nicht eben zahlreich sind. Und zwar sind die Längen ebenso wie die Kürzen von etwas geringerer Zeitdauer als im Deutschen. Bis dahin haben die Verfasser also recht. Wenn sie dagegen lehren, daß die Dauer der französischen Längen nicht größer ist als die deutscher Kürzen, so ist das schon nicht mehr eine jener didaktischen Übertreibungen, denen hier vorhin das Wort geredet worden ist, sondern einfach ein Irrtum. Nicht nur in feierlich gehobener oder leidenschaftlich erregter Rede, sondern schon in jeder Unterhaltung, sowie sie nur über schlichte, rein sachliche Mitteilung hinausgeht, bekommt man lange Vokale zu hören, die den im Deutschen üblichen Längen zum mindesten nicht nachstehen. Wie wird der Vokal gedehnt, wenn eine Person mit ihrem Namen angerufen wird: *Jeanne*! *Jacques*! Und dabei braucht der Anruf weder besonders laut noch aus weiter Entfernung zu erfolgen. Auf der Bühne vollends, etwa im Versdrama und da wiederum bei Wörtern, die im Reime stehen, oder auch in einem schwungvollen lyrischen Gedichte können deutsche Hörer über die schier nicht enden wollenden Längen einzelner Vokale nur mit Mühe ein Lächeln unterdrücken. Wer einmal Hugos Verse (Contemplations II, 28):

Que font vos yeux là-haut? je les réclame.
Quittez le ciel, regardez dans mon âme! . . . . .
La clarté vraie et la meilleure flamme,
C'est le rayon qui va de l'âme à l'âme!

von einem Meister der Vortragskunst gehört hat, dem werden die Längen *réclame: âme, flamme: l'âme* noch nach Jahren in den Ohren klingen.

In dieser Weise bietet das Buch noch manche schätzenswerte Belehrung und regt zu interessanten Beobachtungen und Erörterungen an. Um aber nicht zu lang zu werden, sei zum Schluß nur noch der sorgfältige, saubere Druck, besonders der Intonationsbilder, lobend erwähnt. — Die weltberühmte Marseiller *Cannebière* wird mit *nn* geschrieben, nicht mit *n* wie S. 86 zweimal steht.

Steglitz. Ernst Weber.

Wulffen, Erich, Shakespeares große Verbrecher. Berlin-Lichterfelde 1911. Langenscheid. 292 S. 4 M. geb. 5 M.

Vertrautheit mit Shakespeares Werken, Verständnis für seine Gedankenwelt wird niemand dem Verfasser absprechen. Und so hat er denn in der Tat nicht wenig neue Anregungen und Aufschlüsse beigebracht, beachtenswerte Anregungen auch an manchen Stellen, an denen man ihm widersprechen wird. Der Schwerpunkt seiner Leistung liegt aber in der Anwendung des von ihm behandelten Gebietes auf die Dramen des Dichters. Neues Licht scheint sich ihm über sie zu verbreiten

durch die Ergebnisse der Kriminalpsychologie, die ihm wesentlich Sexualwissenschaft ist. Er weiß natürlich recht wohl, daß dem Dichter selbst diese völlig neue Wissenschaft gänzlich unbekannt ist, auch seinen Lesern bis auf unsere Tage. Es kann hiernach nicht wundernehmen, wenn sehr überraschende, auch bedenkliche Resultate erzielt werden.

Bisher galt als die Eingangspforte zum tieferen Eindringen nicht nur in die Shakespearischen, sondern auch in alle klassischen Dramen die empirische Psychologie. Für das Verständnis der in ihnen dargestellten seelischen Erkrankungen, denen mancher von schweren Schicksalsschlägen getroffene Held erliegt, zog man den Psychiater zu Rate. Die Voraussetzung war auch in diesem Falle, daß die Krankheit in der Seele ihren Ursprung hatte, nicht im Körper.

Daß in der Wirklichkeit auch der umgekehrte Fall vorkommt, daß körperliche Anomalien seelische Störungen hervorrufen, leugnet selbstverständlich niemand. Recht viele mögen auf dem Gebiete der Sexualität liegen. Der physisch Gebundene, der erblich Belastete, der Determinierte ist nicht im Vollbesitz seiner Willensfreiheit, seine Handlungen stehen unter einem unüberwindlichen Zwange. Dadurch wird seine persönliche Verantwortung wesentlich eingeschränkt. Diese Tatsachen hat der Kriminalist festzustellen, sie sind von maßgebendem Einfluß auf sein Urteil.

Anders liegen die Dinge für den tragischen Dichter. Er kann die Handlungen nicht pathologisch motivieren; er würde sonst Ausnahmemenschen vorführen, für die seinem Publikum das volle Verständnis fehlen würde; denn das können nur Fachmänner haben. Wer eine Tragödie sieht, dem muß das, was vorgeführt wird, vollkommen verständlich sein. Diese Forderung hat aber zur Voraussetzung Menschen, denen eine uneingeschränkte Willensfreiheit, volle Verantwortlichkeit zukommt, also normale Menschen.

Normale Menschen sind aber natürlich noch nicht fehlerfreie, solche gibt es ja überhaupt nicht; nein, sie haben Fehler, Leidenschaften, die sie ablegen können, die sie also bekämpfen müssen. Lassen sie ihnen ungezügelt ihren Lauf, so werden ihnen Kollisionen, Schicksalsschläge zum Verderben. Das liegt bei den physisch Gebundenen ganz anders; sie werden dem Verderben entgegengetrieben.

Der wirklich tragische Held ist seines Schicksals Schmied. Der Dichter läßt ihn vor unseren Augen schuldig werden, ja er kann ihn stufenweise dem Wahnsinn zuführen. Alle Stadien lassen sich in völlig überzeugender Weise darstellen.

Alles zusammengefaßt, ist es einzig die empirische Psychologie, die den Schlüssel zum vollen Verständnis wenigstens der klassischen Tragödien bietet.

Der Verfasser behandelt die drei großen Verbrecher Richard III., Macbeth und Othello. Für unsere Schulen kommt Macbeth am meisten in Betracht. Deshalb will ich an ihm sein Verfahren darlegen. Daß er sich eingehend mit dem Stücke befaßt hat, ersieht man aus dem, was er bietet. Neu und beachtenswert ist, was er über das Folklore und das Kolorit des schottischen Hochlandes vorbringt. Auch für die Aufführung gibt er gute Winke.

Aber in der Auffassung einzelner Stellen können wir nicht mit ihm gehen. Er nennt es S. 138 ein dramaturgisches Meisterstück, daß der nachgesandte dritte Mörder den Plan der zwei ersten verdorben habe. Schwerlich mit Recht. Die

Instruktion, die er hatte, stimmte ja nach der Aussage des zweiten Mörders vollkommen mit der überein, die dieser und der erste hatte.

> Wir können ihm vertraun, dieweil er ja,
> Was unser Amt und was uns aufgetragen,
> Vollkommen richtig weiß.

Shakespeare motiviert das Mißlingen des Planes vielmehr damit, daß der erste Mörder die Fackel ausschlug. Der Umstand, daß jemand eine Fackel trug, konnte nicht vorausgesehen, also voraus im Anschlag nicht berücksichtigt werden.

Ferner erscheint es aus mehr als einem Grunde unwahrscheinlich, daß die Königin in eigener Person die Plätze bestimmt und den Platz für Banquo ausgeschaltet habe (S. 139 ff.). Einleuchtender ist doch die bisherige Annahme, daß für Macbeth neben seiner Gemahlin auf dem erhöhten Thronsitz der Platz gedeckt gewesen ist. Nur dadurch werden seine Worte verständlich, er wolle lieber den leutseligen Wirt spielen und sich zu seinen Gästen setzen. Dann konnte er freilich keinen andern Platz einnehmen als den für Banquo frei gelassenen.

Nun aber zu dem neuen Gesichtspunkte, unter dem der Verfasser insbesondere Macbeth und seine Gemahlin auffaßt. Beide sind ihm determiniert, sie leiden an Hysterie, die auf Sexualität beruht. Das ist in der Tat ein überraschender Aufschluß. Spuren, die direkt auf Sexualität hinweisen, werden im Stücke auch achtsamen Lesern kaum aufgestoßen sein. Für den Verfasser bildet die Kinderlosigkeit des neuen Königspaares einen wesentlichen Anhaltspunkt. Macbeth quält der Gedanke, daß er schließlich für Banquos Brut zum Verbrecher geworden sei. Aber nur in diesem Zusammenhange fällt ihm dieser Mangel schwer auf die Seele. Alles was er denkt und tut, wird ja lediglich von dem Gedanken beherrscht, sich den Thron zu sichern, und schließlich von sinnloser Mordlust. Von der Lady gibt es überhaupt keine Äußerung, die auf das Verlangen nach einem Kinde hindeutet. Wenn sie nachtwandelnd mit den Worten abgeht: „zu Bett, zu Bett, zu Bett!", so wird außer dem Verfasser wohl niemand darin einen sexuellen Unterton heraushören (S. 175). Man wird da an Horatios Ausspruch im Hamlet erinnert: „Die Dinge so betrachten, hieße, sie allzu genau betrachten."

Die Halluzinationen Macbeths sind psychologisch wohl zu erklären. Es handelt sich da um den umgekehrten Vorgang wie bei dem normalen Sehen. Bei diesem wirkt ein äußerer Gegenstand als Reiz auf das Auge. Durch die Nerven wird er zu der Rinde des Großhirns geleitet und so kommt er zum Bewußtsein. Die Halluzination geht den entgegengesetzten Weg. Den Mittelpunkt in dem furchtbar erregten Schuldbewußtsein Macbeths stellt erst der Dolch, dann Banquo dar. Dieses schafft im Hirn die Bilder von beiden, durch die Vermittlung der Nerven werden sie dem Auge sichtbar. Dieser Vorgang beruht also nicht auf einer körperlichen Anomalie, sondern auf einer seelischen Störung; jeder normale Mensch kann ihn unter gleichen Voraussetzungen haben.

Was den Verfasser bei seinen neuen Auffassungen beeinflußte, war die unglaublich rasche Entwicklung, welche die Handlung im Macbeth nimmt. Da liegt allerdings die Annahme nahe, daß unüberwindliche Mächte ihre Hand im Spiele hatten. Geschichtlich hat sich die Handlung nicht mit dieser Raschheit vollzogen, sie

konnte sich nicht so vollziehen. Aber der Dichter konnte dieses zeitliche Moment in den Hintergrund drängen, er hat das auch in andern Stücken getan, im Coriolan, im Caesar, im Lear; für ihn kommt es lediglich auf die tadellose Folgerichtigkeit der Handlung selbst an; durch diese täuscht er den Hörer über die chronologischen Schwierigkeiten hinweg.

Brinus Köhler, Die Schilderung des Milieus in Shakespeares Hamlet, Macbeth und King Lear. Halle a. S. 1912. Niemeyer. XII u. 65 S. gr. 8°. 2,40 M.

Eine sehr sorgfältige, gelehrte, auf umfassenden Studien beruhende Arbeit, die das Milieu der drei Dramen erschöpfend darstellt. Auch den Ergebnissen kann man vollständig zustimmen. Freilich Neues bringen sie nicht. Daß Shakespeare diese Dramen in seiner Zeit sich abspielen läßt, war sattsam bekannt. Es muß also fast als ein Übermaß von Gewissenhaftigkeit erscheinen, wenn alle Einzelheiten aufgeführt werden, in denen diese Dramen von ihren weit zurückliegenden Vorlagen abweichen.

Zu eingehenderer Behandlung lud natürlich Hamlet ein, über Macbeth und Lear war weniger zu sagen. Die Ergebnisse leiden mehrfach an Wiederholungen. Die einschlägige Literatur ist ausgiebig benutzt. Ihre ungemeine Reichhaltigkeit hat es dem Verfasser schwer gemacht, aus dem Eigenen viel beizusteuern.

So verdienstlich solche Spezialuntersuchungen an sich sein mögen, so erhalten sie ihren höheren Wert doch erst dadurch, daß der Verfasser den größeren Zusammenhang im Auge behält, in den sie sich schließlich einordnen sollen. Die Frage, ob unter den Abweichungen von der Vorlage die Einheitlichkeit der Darstellung gelitten habe, hat den Verfasser immer beschäftigt. Er konnte sich auch darüber äußern, welche Absicht der Dichter bei diesen Abweichungen hatte, welchen Einblick in seine Art zu schaffen wir durch sein Verfahren gewinnen.

Dresden-Striesen. Martin Wohlrab.

Hense, J., Griechisch-römische Altertumskunde. Ein Hilfsbuch für den Unterricht. Unter Mitwirkung von Th. Grobbel, W. Kotthoff, H. Leppermann, G. Schunk, A. Wirmer. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Paderborn 1910. Aschendorffsche Buchhandlung. XII u. 341 S. 8°. geb. 4 M.

Vor fünf Jahren mußte ich gegen die zweite Auflage dieses Werkes eine Reihe starker prinzipieller Bedenken erheben. Privatim habe ich mich damals über einen längeren Abschnitt noch genauer geäußert. Die Herausgeber sind daher so liebenswürdig gewesen, meiner im Vorworte zu gedenken, und werden es sicherlich mir nicht verdenken, wenn ich noch einmal vieles, besonders in den archäologischen Teilen, beanstanden muß; ich will diesmal nicht allgemein sprechen, sondern Einzelheiten anführen, von diesen freilich nur Proben geben.

Die eine Stimme der Kritik, die mit Unrecht „eine rein wissenschaftlich gehaltene Darstellung im archäologischen Teil" forderte (S. VI), kann die meinige nicht sein; denn ich wünschte: „Die neuesten gesicherten Resultate der Forschung sind in sorgsam überlegter Beschränkung auf das Notwendige zu geben." Noch aber

steht vieles nicht „auf der Höhe der Forschung", und ist vieles nicht sorgsam beschränkt. Von Pergamon sind nur die Resultate der Grabungen bis zum Jahre 1900 bekannt; so erfährt der Leser denn z. B. nichts von dem größten griechischen Gymnasium, das wir gut kennen. Weniger hoch veranschlagen will ich, daß z. B. für Tiryns, Delphi (Stadion? Ein Schlangenkopf des Weihgeschenkes ist im Museum in Konstantinopel), Pompeji (Haus der Vettier? Fechterkaserne in der Nähe des Amphitheaters? Überschwemmungen in Pompeji?) Kenntnis neuester Forschung sich nicht verrät. Die Hypokausten (S. 163) dienten wirklich der Heizung, wie die neuesten Grabungen in Milet wieder erwiesen haben; sie wurden aber im Süden nicht in Privathäusern (außer für die Bäder) gebraucht; das sollte bekannt sein. Atrium (S. 161) darf nicht mehr mit ater zusammengebracht werden. Die richtige Erklärung des Namens „Rom", durch die zugleich reiches Licht auf die Geschichte fällt, gab W. Schulze; die auf S. 174 mitgeteilte ist recht sonderbar. Zu Hülsens „Forum" (S. 185) erschien auch eine deutsche Fortsetzung. Die trefflichen Arbeiten von E. Schramm und R. Schneider über die antiken Geschütze, deren Resultate auch Schüler interessieren, sind nicht verwertet. Für die Bedeutung des Wortes „Limes" (S. 308) sind die klärenden Ausführungen Dragendorffs unbekannt. Die veralteten Anschauungen über die Masken und den Kothurn werden weitergegeben. Zur Entstehung des Dramas hätte mit Nutzen verwandt werden können: Kroll, Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1909. Werke wie Geffcken, Das griechische Drama; Gercke-Norden, Einleitung in die Altertumswissenschaft, wie Fritsch, Delphi (Gymnasialbibliothek); von Duhn, Pompeji (Aus Natur und Geisteswelt) hätten neben anderen wohl erwähnt werden können. Eine allgemeine Empfehlung von Luckenbachs ausgezeichneter „Kunst und Geschichte" I wäre sicherlich angebracht gewesen; dieses Heft bietet dem Schüler doch mehr als jede Beschreibung.

Wenn der Bearbeiter der „Übersicht der Geschichte der griechischen und römischen Kunst" nur den schönen ersten Band des Handbuchs der Kunstgeschichte von A. Springer, bearbeitet von A. Michaelis, durchgesehen hätte, wäre der Leser vor vielem bewahrt geblieben. Dieser Abschnitt ist jetzt der böseste im Buche. Er ist in der Perioden-Einteilung, der Anordnung und Darstellung, und besonders stofflich voller Unrichtigkeiten.

Der Bearbeiter des „Religionswesens der Griechen und Römer" hätte wohl am besten getan, wenn er die Darstellung von Sam Wide (bei Gercke-Norden) benutzt hätte, da es an einer ganz befriedigenden Bearbeitung dieser schwierigen Materie noch fehlt. Statt dessen gibt er zuerst eine sprachlich und religionsgeschichtlich vielfach höchst bedenkliche Darstellung, aus der „die Mondmythologie der mykenisch-kretischen Zeit" einem damals noch ungeborenen Werke eines Bekannten entstammt. Dieses alles mit seinen Fehlern, ganz persönlichen Ansichten, verwirrenden Einzelheiten, unbewiesenen und teilweise unbeweisbaren Sätzen ist besonders für Schüler gänzlich ungeeignet. Das übrige ist eine Fülle von Notizen, die an die einzelnen Götternamen angeschwemmt sind und in der Deutung des Wesens und der Namen der Götter viel Unsicheres, in den Absätzen über die Kunst z. B. viel Falsches enthalten; dazu sind diese mit dem Hauptabschnitt über „Kunst", nicht völlig ausgeglichen worden.

Soll ich noch ein paar Einzelheiten herausnehmen? Auf S. 103 liegt bei dem Namen Hekatompedon ein Versehen vor (vgl. S. 100). Manchmal erkennt der Laie nicht, was von den aufgezählten Bauten erhalten ist, was nicht (z. B. S. 104 d). Das Stadion von Athen ist neuerdings wiederhergestellt worden (110). Im Nationalmuseum befinden sich Funde von der Burg nicht (S. 105, 5). Zu beanstanden sind S. 185, 2; 55 (mykenische Zeit 1500—1104); 64 (daß die Zahlen dichterisch übertrieben sind, wird nicht klar); 74 (30 000?); 304 (der Name Overbeck muß in diesem Zusammenhange fehlen); 276 (unterirdische Gänge); 295 (von dem Beutel sollte man nicht mehr sprechen); 296 (Lage von Delphi); 299 (für Caesar lies Antonius); 300 (Stellung von Prof. Conze); 303 (Umbau?); 109 (Phaidros 229 A); 219 (Lemnos war nicht vulkanisch, vgl. Athen. Mitt. XXXI, 253 f.); 261 (die Gründe für Alexander und die Epheser waren politische); 274,2 (Nationalmuseum?); 318 unten (doch wohl ein Abguß des Steines?); 285 (wozu werden das Mädchenskelett und der etruskische (!) Ursprung von Gefäßen erwähnt, wozu überhaupt die abgetanen Ansichten Schliemanns?).

Der Ausdruck ist nicht selten inkorrekt oder unschön: S. 180 (Hauptschmuck Roms)?; 217 (krönte?); 220 (Vollstatue); 262 (mannigfaltig vorgelagerte Säulen); 264 (von denen letzteres); 268 (madonnenartig); 269 (sowie); 277 (bis Schliemann 1876 dort durch den Spaten den Zeugen griechischer Heldentage den Mund öffnete!); 294 und sonst (ad a; ad b usw.); 302 (das größte Kunstwerk; die Kunst trieb neue, eigenartige Blüten); 281 (das Schliemannsche Wort sollte man nicht zitieren).

Ein unberichtigter Druckfehler liegt z. B. auf S. 280, 1 vor.

Aber ich will nicht nur tadeln. Es steckt eine bedeutende Arbeit in dem Buche, und wenn an ihm weiter gearbeitet wird, kann es ein brauchbares Hilfsmittel darstellen. „Athen" und „Rom" sind schon sehr viel besser geworden. Ein Abschnitt über „Oberaden" kam hinzu. Ich möchte auch ausdrücklich hervorheben, daß die „Literatur", die „Altertümer", die „Realien", die Ausgrabungen in Deutschland, zu Ausstellungen wenig Anlaß geben, wenn man im einzelnen natürlich auch oft verschiedener Meinung sein kann und, wie mir scheint, vielfach gekürzt werden könnte. Die Schreibung der Eigennamen ist verbessert. Die Rufe nach einem Register wurden gehört. Der neue Verlag brachte neue, bessere Typen.

Cüstrin. C. Fredrich.

Thiersch, Hermann, An den Rändern des römischen Reichs. Sechs Vorträge über antike Kultur. München 1911. Beck. X u. 151 S. 8°. geb. 3 M.

Das Buch ist aus Vorträgen hervorgegangen, die in Karlsruhe gehalten worden sind. Auf die Lichtbilder freilich, denen sie zur Erläuterung dienten, muß der Leser verzichten; er wird trotzdem auf seine Kosten kommen. Die Absicht des Verfassers ist, zu zeigen, „welcher Reichtum von Völkercharakteren unter dem Zepter des römischen Imperiums seine Erziehung erfuhr"; die inneren Beziehungen nachzuweisen, die zwischen Landesnatur und nationaler Eigenart obwalten; ein Bild der Rassenmischung zu entwerfen, die sich im Weltreich herausstellte; schließlich darauf aufmerksam zu machen, mit welcher Zähigkeit und Beständigkeit sich dennoch vielfach der ursprüngliche Volkscharakter behauptet und trotz aller Schicksale, Einwanderungen, Blutmischungen immer wieder zum Vorschein

kommt. So sucht er z. B. im ersten Kapitel, in dem er uns an die Ufer des Nils führt, einige Grundzüge der ägyptischen Eigenart festzustellen und aus Boden und Klima abzuleiten, bespricht sodann die jüdische und griechische Einwanderung und ihre Einwirkungen und entwirft in anschaulichen Schilderungen ein Kulturbild des Landes in der Kaiserzeit. Es folgen in ähnlicher Behandlung hübsche Kapitel über Arabien, vornehmlich Petra, über Syrien und Kleinasien. Der fünfte Vortrag führt uns nach Nordafrika und berichtet nach einem Rückblick auf die Zeit, als der *homo mediterraneus* an den damals noch zusammenhängenden Ufern des Westbeckens des Mittelmeers lebte, von der Entwicklung des Berbertums bis zu den Zeiten des Septimius Severus und der Verbreitung des Christentums. Im letzten Vortrag endlich werden wir nach den römisch-germanischen Grenzlanden an Mosel und Rhein geführt. Rassenfragen haben fast immer etwas stark Problematisches; es ist mir nicht möglich, dem Verfasser überall zu folgen. Daß die phönikischen Syrer aus sich heraus ein Handelsvolk geworden sein könnten, scheint ihm nicht glaublich; er meint eine Zuwanderung von Kretern, die nach dem Untergang des minoischen Reiches sich dorthin gewandt hätten, annehmen zu sollen, eine Auffassung, die mir allerdings recht wenig begründet zu sein scheint. Auch wenn er die „enthusiastisch-asketische Art" der Albigenser auf die späte Nachwirkung syrischer Einwanderung in Südgallien zurückführt, sogar Franz von Assisi zu einem Vertreter syrischer Art im Abendlande stempelt, wird er vermutlich nicht viele finden, die ihm zu folgen vermögen. Aber man lasse sich durch solche Kühnheiten nicht abhalten, das Buch zu lesen; es ist reich an Anregungen und Ausblicken und sehr lebendig und anziehend geschrieben.

Frankfurt a. M. F. Neubauer.

Spieß, Heinrich, Das moderne England. Einführung in das Studium seiner Kultur. Mit besonderem Hinblick auf einen Aufenthalt im Lande. Straßburg 1911. Verlag von Karl J. Trübner. III u. 300 S. 4°. brosch. 4 M.

Ein ausgezeichnetes Buch, ohne das kein Akademiker, überhaupt kein Gebildeter England besuchen sollte. Auf ungeheuer eingehendem Studium einschlägiger Werke (sogar die Bibliothek des Kaiserlichen Patentamts wurde nach Literatur durchforscht) und auf jahrelangen persönlichen Informationen und Beobachtungen in England selbst aufgebaut, will das Werk eine handliche Einführung in das moderne Kulturleben unserer Vettern jenseits des Kanals geben und vermittelst der Kenntnis des fremden Volkscharakters und Würdigung seiner Eigenart der Verständigung der Völker durch gegenseitiges Verständnis dienen. Ein sehr zeitgemäßes Ziel, das — ach wie oft — mit unzulänglichen Mitteln zu erreichen versucht ist. Hier haben wir das Werk eines gründlichen deutschen Gelehrten (Verfasser ist Privatdozent an der Universität Berlin), das durch konsequente Durchführung des historischen Prinzips („Nichts Altes ohne das Moderne — nichts Modernes ohne das Alte!") dem Besucher Englands bei allen Fragen, die ihm entgegentreten, zur richtigen Lösung verhilft. Wie weit stehen alle jene aufdringlichen „Führer" und „Ratgeber" hinter diesem immer nur vornehm anleitenden, niemals überhebungsvoll dozierenden Buche zurück.

Das Werk zerfällt in 25 Kapitel, deren jedes einen scharf umrissenen Aus-

schnitt aus dem englischen Kulturleben gibt. Jedes Kapitel zerfällt in einen, bald ausführlicheren, bald kürzeren Textabschnitt und ein stets sehr ausführliches Literaturverzeichnis, das dem Studierenden die Mittel an die Hand geben soll, sich selbst aus den Stimmen des Landes und des Auslandes über die betreffende Frage zu informieren. Als besonders hervorragend möchte ich bezeichnen die Kapitel: 9. „Landes- und Reichsverteidigung", 11. „Englische Charity" (sehr zu empfehlen den sonst so für alles Englische schwärmenden Gegnern unserer „Blumentage"!), 12. „Erziehungswesen", 14. „Das englische Theater und Theaterwesen der Gegenwart" (besonders *c:* praktische Ratschläge für den Theaterbesuch), 19. „Presse" und 21. „Studienaufenthalt". Bei anderen Kapiteln ist, wenn ich bei vollster Anerkennung des Buches einige Ausstellungen machen darf, der zusammenfassende Text etwas zu kurz geraten, so z. B. S. 6 „Gesellschaft", S. 7 „Juden in England", S. 41 f. „Imperialismus" (mehr Aufklärung über den gegenwärtigen Stand und die Aussichten des britischen Imperialismus wäre erwünscht gewesen), S. 56 „Reichsregierung" (nur $1^1/_2$ Seiten Text), S. 96 „Elementarschulwesen" (gar kein Text!), S. 116 „Plastik". Vielleicht ließ sich aber der Verfasser dabei von dem Wunsche leiten, den Umfang des Buches nicht noch mehr anschwellen zu lassen. Schwerwiegender erscheint mir indessen ein anderer Punkt. Das Buch berücksichtigt in erster Linie Londoner Verhältnisse und hat weniger Platz und Worte übrig für die anderen Kulturzentren Englands. Wenn auch unbestritten sein soll, daß Englands gesamte Kultur stark auf London zentralisiert ist, so verdient beispielsweise die Universität Liverpool doch mehr wie 3 Zeilen (gegen 21 London). Mindestens hätte neben den dort erwähnten Ingenieurwissenschaften Tropenmedizin (School for Tropical Medicine, der frühere Leiter, Major Roß, Nobelpreisträger) als besonders gut vertretenes Lehrfach angeführt werden müssen. Ähnliches gilt für Aberdeen, Manchester, Glasgow, Durham. Daß unter „Sports" das regelmäßig vom Könige besuchte Grand National nicht erwähnt ist, hängt wohl auch hiermit zusammen. Bei S. 201 „Channel Islands" vermisse ich einen Hinweis auf Victor Hugo, bei „Keltische Landesteile" hätte ich neben Zimmers Namen gern den Kuno Meyers gesehen. Das Prinzip, bei den einzelnen Orten und Gegenden bezügliche Werke der schönen Literatur heranzuziehen, hat der Verfasser nicht immer befolgt; so hätten z. B. beim Kapitel „Höheres Schulwesen" Tom Browns Schooldays als total veraltet charakterisiert werden können (*English schoolboy-life as it used to be!*) Ich weiß aus eigener Erfahrung, daß nicht bloß Studenten, sondern auch gereiftere Besucher Eton und Harrow an der Hand dieses Buches nach halbtägigem Besuche gründlich zu kennen vermeinten. — Aber diese geringfügigen Ausstellungen sprechen natürlich bei der Gesamtbeurteilung des Buches gar nicht mit. Der Studierende wird Anregungen über Anregungen aus dem Werke schöpfen können. Manchmal werfen einzelne kurze Textbemerkungen Schlaglichter auf soziale und kulturelle Verhältnisse, die in seitenlanger Darstellung nicht besser hätten geschildert werden können. Man vergleiche z. B. S. 2 *common sense*, S. 9 Kastengeist, S. 17 politische Erörterungen, S. 30 Hetzpresse, S. 37 Tradition, S. 135 Herdengeschmack des Publikums, etc. — Besonders angenehm berührt der im edelsten Sinne des Wortes patriotische Ton des Buches. „Gedenke, daß Du ein Deutscher bist, aber sieh nichts durch

die Brille chauvinistischer Überhebung!" Das Buch wird wirklich dazu beitragen, „manchen Deutschen zum Besten eines gesunden Patriotismus nach England gehen und wieder heimkehren zu lassen". Es wird ferner in der Hand unserer Amtsgenossen und — unserer extremen Anglophilen dazu beitragen, daß jene oft so unsagbar schiefen „kompetenten" Urteile der *week-end* Englandbesucher immer seltener werden.

Von Druckfehlern sind mir aufgestoßen: S. 64, Zeile 31 Horsors statt Horrors, S. 95, Zeile 24 notional statt national.

Stolp i. Pomm. Paul Rogozinski.

Küchler, Carl, In Lavawüsten und Zauberwelten auf Island. Berlin 1911, Alfred Schall. XXII u. 233 S. 8° nebst 107 Illustrationen und 4 Kartenskizzen auf 70 Tafeln. geh. 5 M., geb. 6 M.

Der Vareler Oberlehrer C. Küchler hat in seinen Kopenhagener Studienjahren mit isländischen Studenten Bekanntschaft und Freundschaft geschlossen und sich durch sie eine gründliche Kenntnis der isländischen Sprache angeeignet. Durch sie hat er auch eine innige Liebe zu der fernen Insel, ihrer Natur, ihren Menschen, ihrer Kultur und Dichtung gefaßt. Er ist der begeisterte und tatkräftige Prophet Islands, der entschiedenste der „Isländerfreunde". Seine Tätigkeit für Island, die ihm die Liebe und Verehrung der Inselbewohner eintrug, begann mit Übersetzungen altisländischer Sagas und neuisländischer Prosadichtungen. Dann ließ er zwei Hefte einer „Geschichte der isländischen Dichtung der Neuzeit (1800—1900)" erscheinen, Novellistik und Drama behandelnd. Die zum Teil wohl etwas erweiterten Sommerferien der Jahre 1905, 1908, 1909 hat er benutzt, um das gelobte Land mit eigenen Augen zu schauen und zu durchforschen. Die Schilderung der Reise des Jahres 1909 „In Lavawüsten und Zauberwelten auf Island" liegt mir vor. Darin beschreibt er zunächst einen kurzen Besuch auf den Färöern, eine Landung auf den Westmännerinseln und die Ankunft in Reykjavik. Sein Ziel ist diesmal die Halbinsel Snæfellsnes, die sich im Westen Islands zwischen den zwei großen Fjorden, dem Faxafjord und dem Breidifjord ins Meer vorschiebt, mit dem weithin glänzenden Snæfellsgletscher, mit den wunderbaren Felsbildungen an der Südküste, den berühmten Sagastätten an der Nordküste. Und er legt seinen Weg, der wieder und wieder durch schwer zu passierende Lavawüsten führt — anders als die meisten Reisenden — mit seinem isländischen Führer zu Fuße zurück, während ein einziges Pferd die schwere Packtasche nachträgt. An den Hauptausflug schließen sich zwei kürzere Ritte, der erste nach den dampfenden, lärmenden Schwefelquellen in Krisuvik auf der Halbinsel im Südwest, der zweite nach dem breiten Wasserfall Tröllafoß im Gebirgsstock der Esja, n. ö. von Reykjavik. — Küchler beschreibt Island als begeisterter Liebhaber. Aus der etwas breiten Darstellung, den langen, oft atemlosen Sätzen strömt eine Wärme aus, die den Leser anzuziehen und zu fesseln vermag. Seine Worte unterstützt der Verfasser durch Bilder; er teilt neben einigen Kartenskizzen eine große Zahl kleiner, aber meist wohlgelungener Aufnahmen mit, die er größtenteils selber mit dem photographischen Apparat eingefangen hat.

Wenn die von Jahr zu Jahr sich mehrenden Besucher Islands in erster Linie wohl das Werk des Torgauer Professors P. Herrmann zu Rate ziehen werden, der

mit Fleiß und Geschmack unser ganzes heutiges Wissen von Island in die Darstellung seiner zwei Reisen eingefügt hat, so werden sie doch auch die begeisterten Schilderungen Küchlers wie seine trefflichen photographischen Aufnahmen als Anleitung zum Genießen und als Erinnerung daran nicht entbehren mögen.

Osnabrück. Wilh. Ranisch.

Hesse, R. und **Doflein, F.,** Tierbau und Tierleben in ihrem Zusammenhang betrachtet. I. Band: R. Hesse, Der Tierkörper als selbständiger Organismus. Leipzig und Berlin 1910. Teubner. XVII u. 789 S. mit 15 Tafeln. Lex.-8°. 20 M.

Etwa gleichzeitig mit dem Beginn des Erscheinens der Neubearbeitung von Brehms Tierleben erschien der erste Band des hier vorliegenden Werkes, das gleichfalls — wenn auch in anderer Weise — den Leser in die Kenntnis des Tierlebens einführen will. Bietet das Werk Brehms ein reiches Material von Beobachtungen der Lebensgewohnheiten einzelner Tierarten, so handelt es sich hier um eine Darlegung allgemeiner Gesetze, um die Betrachtung der vielen Einzeltatsachen unter gewissen leitenden Gesichtspunkten, die den Zusammenhang aller Lebenserscheinungen eines Organismus untereinander und die gegenseitige Bedingtheit von Körperbau und Lebensweise erkennen und verstehen lassen. So sind beide Werke geeignet, sich gegenseitig zu ergänzen.

Vor sechzig Jahren veröffentlichten Bergmann und Leuckart ihre „Anatomisch-physiologische Übersicht des Tierreichs", ein grundlegendes Werk, das allerdings in seiner ganzen Darstellungsweise zunächst für Zoologen bestimmt war. Hier wurde zum erstenmal in umfassender Weise der Versuch gemacht, die Lebenserscheinungen der verschiedenen Tiergruppen vergleichend darzustellen und die verschiedene Art, in der den Lebensbedürfnissen genügt wird, durch den abweichenden Bau der einzelnen Gruppen zu erklären. Seit dem Erscheinen dieses Werkes ist nun nicht nur die Zahl der beobachteten Tatsachen ungemein angewachsen, sondern es ist auch durch die wenige Jahre später durch Darwins bahnbrechende Schriften neu begründete Abstammungslehre das Verständnis für Bau und Entwicklung des tierischen Organismus wesentlich gefördert worden. Auch machte sich in dem Maße, wie das Interesse für biologische Fragen auch in weiteren Kreisen zunahm, allmählich das Bedürfnis nach einer nicht nur dem Fachzoologen verständlichen zusammenfassenden Darstellung geltend, die die von der Wissenschaft gesicherten Tatsachen und die zur Erklärung derselben aufgestellten Theorien auch einem größeren Leserkreise zugänglich macht. Diese Aufgabe stellt sich das auf zwei starke Bände veranschlagte Werk, dessen erster Band fertig vorliegt.

Der tierische Organismus kann in zweifacher Weise Gegenstand unserer Beobachtung und Erforschung sein. Zunächst tritt er uns als eine Einheit entgegen, als ein Individuum, das sich entwickelt, sich ernährt, Stoffe aufnimmt und abgibt, Reize von der Außenwelt empfängt, auf diese in mannigfacher Weise reagiert, sich bewegt, sich fortpflanzt usw. Andererseits aber erscheint jedes Einzelwesen als ein Glied des Naturganzen; es tritt in mannigfache Beziehung zur Umwelt, ist abhängig von dem klimatischen und geographischen Charakter seiner Um-

gebung, von der Pflanzenwelt, sowie von den zahlreichen tierischen Mitbewohnern, die ihm je nach den Umständen förderlich oder feindlich entgegentreten. So gliedert sich naturgemäß die Betrachtung des Tierlebens in zwei Hauptabschnitte, in die Betrachtung des tierischen Individuums mit all seinen Lebensäußerungen und in die Erörterung der mannigfachen Wechselbeziehungen, in die es zur Umwelt tritt.

Der vorliegende, von R. Hesse bearbeitete Band behandelt die erste dieser Aufgaben.

Hesse beginnt mit einer Erörterung der allgemeinen Lebensbedingungen, die für alle Organismen bestehen. In einem „Das Wesen des Lebens" betitelten Kapitel erörtert er ferner die beiden einander gegenüberstehenden Anschauungen des Mechanismus und des Vitalismus. Bei Anerkennung der Tatsache, daß das Leben zurzeit noch nicht restlos mechanisch verständlich, daß es „Mechanismus auf der Basis der gegebenen Struktur" sei, und daß ein zwingender Beweis sich für keine der beiden Anschauungen führen lasse, läßt der Verfasser keinen Zweifel darüber, daß er auf Seite derer steht, die sich „hoffnungsfreudig für das glatte, restlose Aufgehen des Exempels der Lebenserklärung" entscheiden, und betont, daß Darwins Selektionslehre wenigstens „das Bestehenbleiben des einmal entstandenen Erhaltungsmäßigen und das Zugrundegehen des Lebenswidrigen" begreiflich mache. Weiter werden die allgemeinen Eigenschaften des Protoplasmas sowie der Aufbau der Zellen erörtert. Der Verfasser faßt den Zellbegriff etwas weit und wendet ihn auch auf Protoplasmagebilde an, in denen eine Differenzierung zwischen Plasma und Kern noch nicht eingetreten ist. Nach kurzer Besprechung der Zellverbände, wie sie uns in den Stöcken der Infusorien und Flagellaten vorliegen, wendet er sich zu den vielzelligen Körpern der Metazoen, die eine Differenzierung zwischen verschiedenen Zellarten erkennen lassen, erörtert die Begriffe Pflanze und Tier und die Artunterschiede, wie sie sich nicht nur in den morphologischen Merkmalen, sondern auch im Stoffwechsel und im chemischen Verhalten zeigen. Den Abschluß dieses einleitenden Abschnittes bildet eine kurze Übersicht über die Begründung der Deszendenzlehre. Indem Hesse nach einer allgemeinen Darlegung der durch die vergleichende Anatomie, die Entwicklungsgeschichte, die Paläontologie und die geographische Verbreitung der Tiere gelieferten Beweisgründe schließlich eine Darstellung des mutmaßlichen Entwicklungsganges des Tierreichs gibt, erörtert er gleichzeitig die Art, wie eine solche Ableitung — die immerhin hypothetisch und bis zu einem gewissen Grade subjektiv bleibt — begründet werden kann, und benutzt diese Darlegung gleichzeitig zu einer Einführung des Lesers in die Kenntnis der Hauptgruppen des Tierreichs.

Der nunmehr folgende spezielle Teil gliedert sich in vier umfangreiche Hauptabschnitte.

Der erste behandelt die Statik und Mechanik des Tierkörpers. Einleitend betrachtet der Verfasser die verschiedenen Bewegungsformen, wie sie sich bei den Protozoen finden, die amöboide Bewegung und die Bewegung durch Geißeln, Flimmerhaare oder Myoneme. Zu den Metazoen übergehend, wendet er sich zunächst zu einer Besprechung des Skeletts, erörtert die mechanischen, an ein bewegliches Stützorgan zu stellenden Bedingungen und erläutert an einigen Bei-

spielen, wie die verschiedenen Anforderungen an Stütze, Schutzwirkung und Beweglichkeit, die zum Teil schwer vereinbar sind, in den verschiedenen Tiergruppen eine verschiedene Ausgestaltung des Skeletts mit sich bringen. Die zur Skelettbildung verwandten Substanzen werden besprochen, auch das Verhältnis zwischen Größe des Tiers und Gewicht des Skeletts an der Hand einzelner Beispiele erläutert. Eine genauere Darstellung erfährt noch das Skelett der Wirbeltiere in seinen einzelnen Teilen unter steter Bezugnahme auf die funktionelle Beanspruchung. Nachdem noch die Haut mit ihrer verschiedenen Skelettbildung besprochen ist, wendet sich der Verfasser dem aktiven Teil des Bewegungsapparates, den Muskeln zu. Außer einer allgemeinen Besprechung des Baues und der Wirksamkeit der Muskeln findet der Leser hier auch solche Fragen erörtert, wie das Verhältnis zwischen Körpergröße und Muskelarbeit, zwischen Muskel- und Sehnenlänge und so fort. Nachdem so der Bewegungsapparat der Metazoen dem Leser erläutert ist, geht Hesse zu einer näheren Besprechung der einzelnen Bewegungsarten über. Er beginnt mit dem passiven Schweben, wie es sich z. B. bei Planktontieren findet, und geht im einzelnen auf die hierzu befähigenden Anpassungen ein, bespricht dann das Vorkommen von Flimmerbewegung bei Metazoen und wendet sich schließlich zu den verschiedenen Formen der Muskelbewegung. Auch hier gelangen überall die mechanischen und statischen Verhältnisse zur Erörterung, auch erleichtert in diesem wie in allen übrigen Abschnitten eine reichliche Beigabe von Abbildungen das Verständnis der besprochenen Vorgänge. Besonders eingehend sind die verschiedenen Arten des Fluges behandelt.

Handelte es sich im ersten Abschnitt um Arbeitsleistungen des Organismus, so führt der zweite, den Stoffwechsel und seine Organe behandelnde Hauptteil zur Erörterung der Energiequellen, die dem Organismus für seine Leistungen zu Gebote stehen. Die Ernährung im engeren Sinne, die Nahrungsaufnahme und die Wirkung der verdauenden Enzyme, wird einleitend kurz besprochen; die verschiedenen Formen der Nahrungsgewinnung — holophytische, saprozoische, Schmarotzertum und „Fressen" im engeren Sinn — werden kurz charakterisiert; dann wendet sich Hesse zu einer näheren Besprechung der verschiedenen Formen der Nahrungsaufnahme bei Protozoen. Bei den Metazoen bespricht der Verfasser die Ernährung der einzelnen Stämme gesondert. Besonders wird die allmählich fortschreitende Arbeitsteilung, wie sie sich in der Ausbildung eines besonderen Darmes und seiner immer weitergehenden Gliederung ausspricht, hervorgehoben. Sowohl diese Erörterung, wie z. B. auch die Besprechung der Mundgliedmaßen bei den Gliederfüßern, geben Gelegenheit zu stetem Hinweis auf die Bedeutung der Deszendenzlehre für das Verständnis all dieser Organisationsverhältnisse. Auch in diesem Abschnitt nimmt die Darstellung des Ernährungsapparates der Wirbeltiere mit seinen vielfachen Anpassungen und Differenzierungen den größten Raum ein.

An die Ernährung im engeren Sinne schließt sich die Besprechung der Atmung. Auch hier geht eine allgemeine Erörterung der Bedeutung der Atmung und der an verschiedenen Orten — z. B. im Wasser — gegebenen Atmungsbedingungen voran. Auch die Anaerobiose wird kurz berührt. Die spezielle Besprechung der Atmungsorgane der einzelnen Tiergruppen berücksichtigt bei den Wirbeltieren auch die Stimmorgane.

Die Darstellung der Exkretionsorgane nimmt eingehend Bezug auf ihre ontogenetische und phylogenetische Entwicklung.

Den Abschluß dieses zweiten Hauptteils bildet ein Abschnitt über die Körperflüssigkeiten, von denen naturgemäß das Blut besonders eingehend behandelt wird. Bei der Besprechung der Blutgefäße geht der Verfasser auch auf die Beziehungen zwischen Herzgewicht, Körpergröße und Beweglichkeit der Tiere ein, unter Bezugnahme auf die von ihm selbst ermittelten Gewichtsverhältnisse. Der Abschnitt schließt mit einer Übersicht über den Wärmehaushalt des Körpers.

Der dritte Hauptteil behandelt die Fortpflanzung und Vererbung. Eine Übersicht über die verschiedenen Formen der cytogenen Fortpflanzung, die Bildung und Entwicklung der Geschlechtsprodukte und die Geschlechtsunterschiede gibt dem Verfasser Anlaß zur Erörterung der Theorien, die die sekundären Geschlechtsmerkmale zu erklären versuchen. Ihm erscheint die Deutung der besonderen, die Männchen auszeichnenden Körperbildungen als „Überschußbildungen", die sich durch den geringeren Stoffaufwand der männlichen Tiere bei der Fortpflanzung erklären, noch immer als die beste. In diesem Abschnitt finden sich auch Angaben über das Zahlenverhältnis der Geschlechter bei verschiedenen Tierarten, über die Zahl der Nachkommen und ihren Zusammenhang mit den Lebens- und Entwicklungsbedingungen usw.

Es folgt eine Besprechung der vegetativen Fortpflanzungsweise — Teilung, Knospung — sowie der regelmäßig abwechselnden Fortpflanzungsarten (Heterogonie, Generationswechsel).

Eine Schilderung der mitotischen Zellteilung leitet das Kapitel über Befruchtung und Vererbung ein. Die Befruchtung des Metazoeneies und die Konjugation der Protozoen werden vergleichend besprochen, und hierauf folgt eine Erörterung der Vererbungstheorien und ihrer tatsächlichen Grundlagen. An eine Darlegung der Chromosomentheorie und der Mendelschen Regeln schließt sich die Frage nach der Geschlechtsbestimmung, die auf Grund der neueren Beobachtungen und Theorien kurz besprochen wird.

Die embryonale Entwicklung führt zur Erörterung der Frage nach der Existenz organbildender Keimbezirke. Es schließt sich an die Besprechung der postembryonalen Entwicklung und der Metamorphose. Der Abschnitt schließt mit einem Kapitel über Wachstum, Geschlechtsreife und Lebensalter, das am Schluß Angaben über das beobachtete Lebensalter einer Anzahl von Tieren bringt.

Nervensystem und Sinnesorgane sind Gegenstand des vierten Hauptteils. Nach einer einleitenden Uebersicht über die Elemente des Nervensystems und die Verbindung der Neurone wendet sich der Verfasser zur Einteilung der Sinne und bespricht dann der Reihe nach die mechanischen, thermischen, chemischen und optischen Sinnesorgane. Besonders eingehend sind hier die Organe der Lichtempfindung behandelt, deren verschiedene Ausbildung in den verschiedenen Tiergruppen durch eine Reihe vortrefflicher Abbildungen veranschaulicht wird. Den Sinnesorganen schließt sich eine Besprechung der effektorischen Nerven an. Den Schluß des Abschnitts bildet ein Kapitel über die Nervenzentren, das zunächst die Nervenleitung und die Reflexwirkungen behandelt, dann verschiedene Hauptformen des Nervensystems der Wirbellosen vorführt und sich schließlich den Chordaten zuwendet.

Auf die vier Hauptteile folgt ein kurzer Anhangsabschnitt, der unter dem Titel „Das Ganze und seine Teile" die in der speziellen Darstellung schon oft berührte Frage der Arbeitsteilung noch einmal zusammenfassend behandelt. Vorteile und Nachteile der Arbeitsteilung werden hervorgehoben, und daran die Frage geknüpft, wie das harmonische Zusammenwirken der verschiedenen Organe bei vorhandener Arbeitsteilung gesichert wird. Es wird die Theorie der Hormone, die zentralisierende Bedeutung des Nervensystems und die funktionelle Anpassung der Organe erörtert. Der Band schließt mit den Worten R. Leuckarts: „Lebensäußerung und Bau verhalten sich zu einander wie die zwei Seiten einer Gleichung. Man kann keinen Faktor, auch nicht den kleinsten, verändern, ohne die Gleichung zu stören."

Wer es heute unternimmt, dem nicht biologisch vorgebildeten Leser einen Einblick in die Probleme der Tierbiologie zu eröffnen, hat mit dem sehr geringen Maß biologischen Wissens zu rechnen, daß die höhere Schule bisher ihren Schülern nur vermitteln konnte. Es ist deshalb oft ein weites Ausholen bei der Darstellung nötig, und das bringt die Gefahr mit sich, daß der Verfasser gerade in der Absicht, recht verständlich und dabei doch wissenschaftlich einwandfrei zu schreiben, die Lesbarkeit beeinträchtigt. Von dem hier vorliegenden Werk wird man das nicht sagen können, die Darstellung ist durchweg klar und wird dem, der Belehrung sucht, keine Schwierigkeiten bieten. In einer eventuellen neuen Auflage, die dem verdienstvollen Werk recht bald gewünscht sei, ließe sich wohl noch eine Verminderung der angewandten fremdsprachlichen Fachausdrücke empfehlen. Beim Durchlesen einzelner Kapitel, wie z. B. mancher Abschnitte der „Stammesentwicklung der Tiere", ferner bei der Darstellung der Nierenentwicklung und an einigen anderen Stellen, konnte Referent sich einiger Zweifel nicht erwehren, ob dem Laien die hier zur Erörterung stehenden Vorgänge ganz klar werden; das sind aber einzelne Stellen, die das Gesamturteil über das Werk durchaus nicht beeinflussen können.

Abschließend kann wohl ausgesprochen werden, daß das hier vorliegende Werk, das den Versuch macht, den Laien mitten in die Probleme der Tierbiologie hineinzuführen, und ihm die vielerlei Verbindungen zu zeigen, die diesen Zweig der Naturforschung mit den verschiedensten anderen Nachbargebieten verknüpfen, eine sehr dankenswerte und verdienstvolle Bereicherung unserer Literatur darstellt. In klar geordnetem Zusammenhange bringt er, wie die vorstehende Übersicht wohl genugsam erkennen läßt, ein außerordentlich reichhaltiges Tatsachenmaterial, das durch die reiche Ausstattung des Buches mit vortrefflichen Abbildungen der Anschauung des Lesers näher gebracht wird. Es sollte in keiner Lehrerbibliothek fehlen, und auch für die Schülerbibliotheken der oberen Klassen kann es dringend empfohlen werden. Möge der zweite abschließende Band bald nachfolgen.

Gr.-Lichterfelde. R. v. Hanstein.

5-77

Die Friedrich Althoff-Stiftung.

Unter den 3495 Mitgliedern, welche die Stiftung am 1. Oktober 1912 aufwies, befanden sich nicht weniger als 3098 Oberlehrer und Direktoren höherer Lehranstalten. Ihre Verteilung auf die einzelnen Provinzen ist nachstehend angegeben und verglichen mit den Zahlen, welche ich in dieser Monatschrift, Jahrg. 1910 S. 596, veröffentlicht habe.

	1910	1912
Ost- und Westpreußen	165	339
Brandenburg und Berlin	551	912
Pommern	19	80
Posen	152	229
Schlesien	87	183
Sachsen	23	198
Schleswig-Holstein	11	56
Hannover	50	176
Westfalen	21	167
Hessen-Nassau	75	211
Rheinprovinz	215	547

Wie man sieht, zeigt sich allerorten ein erfreuliches Interesse an der segensreichen Stiftung, wenn auch nicht in allen Provinzen in gleichem Grade. Vielleicht dienen diese Zahlen dazu, eine Steigerung der Beteiligung in den etwas zurückstehenden Provinzen anzuregen.

Berlin-Lichterfelde. A. Tilmann.

I. Abhandlungen.

Der Hellenismus im Geschichtsunterricht der höheren Schulen.

Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff beginnt seine Darstellung der Literatur des Hellenismus*) mit den Worten: „In Alexander krönt sich die hellenische Geschichte. Das 3. Jahrhundert ist der Gipfel der hellenischen Kultur und damit der antiken Welt, die Zeit, die der modernen allein vergleichbar ist. Mögen die ewigen Gedanken früher gedacht, die ewigen Kunstwerke vorher geschaffen sein: durch die Ausgestaltung der Wissenschaft ebenso wie durch die Weltherrschaft gewinnen beide erst die Macht, auf die Ewigkeit hin zu dauern und zu wirken."

In den Worten des großen Bahnbrechers auf dem Gebiete der modernen Altertumswissenschaft liegt klar ausgedrückt, was der Hellenismus für die Menschheitsgeschichte bedeutet. Hier münden alle die Bäche und Ströme des Hellenentums, hier sind aber auch die Quellen gewaltigerer Ströme, die sich von den neuen Zentren aus ergießen in alle Welt.

Ausgespielt hat in der Altertumswissenschaft der Klassizismus, vorüber sind die Zeiten, wo man das Griechentum des 5. und 4. Jahrhunderts als eine einsame Insel im fernen Ozean der Zeiten betrachtete. Dieses Griechentum, so herrlich es auch war, ist nur der Prolog jenes großen Dramas, das mit dem Alexanderzuge anhebt und in dem Untergange oder besser dem Aufgehen des Hellenentums im römischen Reiche seinen Abschluß findet.

Der Hellenismus bedeutet den Höhepunkt der politischen Entwicklung des griechischen Volkes. In grauer Vorzeit freilich, da König Minos herrschte und die Karer von den Inseln vertrieb, und auch damals noch, als der Herrscher von Mykene mit dem Heerbann der gesamten Achaeer den sagenumwobenen Zug nach der heiligen Ilios unternahm, da war die hellenische Nation ein starkes Volk gewesen. Aber schon das beginnende 1. Jahrtausend findet Hellas zersplittert in einzelne Stämme und Staaten, die sich fremd oder feindlich gegenüberstehen. Erst der Kampf gegen den äußeren Feind erweckte vorübergehend das schlummernde Nationalgefühl, und Hellas Freiheit war die köstliche Frucht gemeinsamer Kampfesarbeit. Doch der Wandel der inneren Politik Athens schafft Grund zu neuer Feindschaft. Athen gerät mit Sparta in verhängnisvollen Bruderkrieg und stürzt, von persischem Golde bezwungen. Und dann die unheilvolle Zeit des Korinthischen Krieges: Persien das Zünglein an der Wage, persisches Gold der Trumpf, den die Feinde abwechselnd gegeneinander ausspielen, und das Ergebnis: die Ohnmachtserklärung Griechenlands, der Königsfriede, diktiert von Persien. Das

*) Die griechische und lateinische Literatur und Sprache, Kultur der Gegenwart I, 8, S. 82.

Jahr 387/86 bedeutet den vollkommensten Sieg der persischen Politik; der Sieger erliegt dem Besiegten.

Da endlich, in der tiefsten Schmach des Vaterlandes, erwacht die Scham in den Herzen einiger Patrioten. „Rache an Persien!" das wird die Losung, die ein Isokrates seinen Landsleuten zuruft. Und an der fernen Nordwarte Griechenlands, in dem blutsverwandten Mazedonien, geht eben ein Stern auf, nach dem sich die Blicke richten, König Philipp, vielleicht der ersehnte Messias, der Retter und Rächer der Hellenen. Das Schicksal will es anders: König Philipp stirbt eines jähen Todes, als der Zug längst beschlossen ist; aber sein herrlicher Sohn hat die Tat vollbracht, die die Griechen von ihm erwarteten, als sie ihn zu Korinth zum Bundesfeldherrn ernannten: Mit den Streitkräften Mazedoniens und Griechenlands hat er Persien zu Boden gestreckt und das Volk der Hellenen zu einer Weltmacht erhoben.

In der inneren Politik steht es nicht anders. Nach all dem Wirrwarr der Verfassungen, als die Werke eines Lykurg und Solon aufgelöst, zertrümmert, entartet, zur Unkenntlichkeit entstellt waren, als in der athenischen Ekklesie und anderswo die Schreier und der bezahlte Pöbel längst das große Wort führten, als die Besten des Volkes wie Mitte des vorigen Jahrhunderts aus der Schauderhaftigkeit des politischen Lebens an den Schreibtisch oder in die Haine der Kunst und Literatur geflüchtet waren — endlich wieder einmal ein politischer Wille, große Ziele und Hoffnungen, die Begeisterung erweckten und die Herzen ergriffen. Das Synedrion von Korinth ist das erste Beispiel eines repräsentativen Parlamentes, und Alexanders Monarchie und die βασιλεῖαι der Diadochen haben die Urbilder all der modernen Formen staatlichen Lebens geschaffen.

Wie steht es nun aber mit der hellenistischen Kultur? Ich zitiere Wendland:*) „Kein moderner Philologe leugnet, daß die Kultur des 5. und 4. Jahrhunderts nach dem Reichtum originaler und wahrhaft schöpferischer Gedanken, nach der Größe ihrer geistigen Heroen einzig dasteht . . ., aber durch diese Schätzung darf der Hellenismus nicht in seinem Rechte verkürzt werden. Er hat eine neue Kultur hervorgebracht, deren Formen und Anschauungen zum Teil bis auf die Gegenwart herrschen oder nachwirken. Er hat neue Literaturgattungen geschaffen und alte auf die Höhe ihrer Entwicklung geführt. Er hat die Fachwissenschaften zur höchsten Blüte gebracht. Und auch wer dies verkennen wollte, müßte ihm doch das Verdienst zuschreiben, daß das Griechentum neben dem Christentum die Grundlage unserer Kultur geworden ist. So hat der Hellenismus den Ertrag der älteren griechischen, vor allem attischen Geistesarbeit und Kulturentwicklung in die Formen gegossen, die ein Gemeinbesitz der Kulturvölker geworden sind."

Und einen solchen Abschnitt der Weltgeschichte sollten wir Geschichtslehrer uns entgehen lassen? Wir sollten unsere kostbare Zeit in Obersekunda mit den Katzbalgereien der Spartaner und Athener vertrödeln, um in der letzten Stunde des 2. Quartals gerade noch so viel Zeit zu haben, um die griechische Geschichte mit dem üblichen, aber nichtssagenden „Ausblick" auf die Zeit des Hellenismus

*) Paul Wendland, Die hellenistisch-römische Kultur, Tübingen 1907, S. 3ff.

zu beschließen und in der ersten Stunde nach den Ferien mit der römischen Geschichte ab ovo zu beginnen?

Nein und nimmer! Unsere Gymnasiasten lesen in Prima den Thucydides. Wenn es nicht geschieht, ist es unverzeihlich. Hier können sie meinetwegen die Einzelheiten des peloponnesischen Krieges genau kennen lernen. Im Geschichtsunterricht der Obersekunda ist dazu keine Zeit. Ähnlich steht es mit den einzelnen Kriegsereignissen der Pentekontaetie und des korinthischen Krieges. Die einzigen kriegerischen Ereignisse vor Alexander, die eine genaue Behandlung vom historischen Gesichtspunkte erfordern, sind die Perserkriege. Das übrige gehört, soweit wichtige Neuerungen stattfinden, in das Gebiet der „Antiken Strategie und Taktik" und wird etwa an der Hand von Delbrück, Kromayer, Bauer als ein Kapitel der allgemeinen Kulturgeschichte behandelt.

So wird die für die Behandlung des Hellenismus erforderliche Zeit spielend gewonnen. Den äußeren Rahmen bildet natürlich auch hier die politische Geschichte. Diese erscheint vielen Leuten noch viel wirrer und komplizierter, als sie in Wirklichkeit ist. Den ersten großen Abschnitt bildet die Zeit bis zur Schlacht bei Ipsus, d. h. bis zum Tode des großen Antigonus, der den Gedanken eines einheitlichen Reiches bis zu seinem Lebensende vertritt. Dann beginnt die Periode der vollen Territorialsouveränität, die Konsolidierung der Einzelherrschaften zu vollkommen selbständigen und voneinander unabhängigen Staaten. Bei der Schlacht von Kurupedion wird abgebrochen; denn in dieselbe Zeit fällt der Zug des Königs Pyrrhus nach Italien. Das Hauptinteresse wendet sich jetzt den siegreichen Römern zu. Doch ehe die Schüler mit ihren Gedanken dem kühnen Epiroten nach dem fernen Westen folgen dürfen, um vom römischen Kapitol aus die nun folgenden Szenen auf der Weltbühne besser anschauen zu können, lenkt der Lehrer wie zum Abschiede ihre Blicke noch einmal auf jene herrliche Kulturwelt des Hellenismus, die sie von jetzt an nur noch aus der römischen Ferne betrachten werden. Dann aber beginnt nach einem kurzen Überblick über die älteste Geschichte Italiens und Roms mit der Darstellung des Tarentinischen Krieges die Geschichte des römischen Imperiums.

So erhält der Hellenismus auch auf der Schule die Stelle, die ihm gebührt, nämlich die Vermittlung zwischen Hellas und Rom. Der verhängnisvolle und den Blick für alle weltgeschichtliche Betrachtung versperrende Dualismus: 1. Römische, 2. griechische Geschichte wird dann endlich aufhören, und auch in die Schulstube wird einziehen die seit Eduard Meyer der historischen Wissenschaft selbstverständliche „Geschichte des Altertums".

Gliederung des Stoffes.

1. Die Beschlüsse von Babylon. Aufstände in Baktrien und Griechenland. Festsetzungen über die Thronfolge. Krateros Reichsverweser, Perdikkas Chiliarch. Neueinteilung der Satrapien. Aufstände in Baktrien durch Peithon, in Griechenland (Lamischer Krieg) durch Antipater niedergeworfen (Krannon, Amorgos 322). Oligarchie des Phocion in Athen.

2. Krieg gegen Perdikkas und Eumenes. Wiederherstellung der Zentralgewalt.

Antigonos verbündet sich mit den übrigen Diadochen gegen Perdikkas, der auf seinem unglücklichen Feldzuge gegen Ägypten ermordet wird (321), während Eumenes für ihn in Asien erfolgreich Krieg führt. Triparadeisos: Eumenes geächtet, Antipater Reichsverweser, Antigonus Reichsfeldherr, Seleukos erhält Babylonien. Eumenes bei Orkynia geschlagen und nach Nora zurückgeworfen.

3. Cassander wird Herr in Europa, Antigonus in Asien.

Antipater stirbt 319: Polyperchon Reichsverweser. Gegen ihn verbünden sich Cassander, Antigonus, Ptolemaeus. Nach einigen Erfolgen des Polyperchon in Griechenland (Wiedereinführung der Demokratie in Athen; Phocion hingerichtet 318) wird die Flotte Polyperchons durch Antigonos am Bosporus vernichtet. Restauration der Oligarchie in Griechenland durch Cassander: Herrschaft des Demetrius v. Phaleron in Athen (317—307). Kampf der Olympias und Eurydice. Philippus Arrhidaeus ermordet. Eumenes v. Kardia von Antigonus bei Gabiene (316) geschlagen und hingerichtet. Seleukus wird aus Babylon durch Antigonus vertrieben und flieht zu Ptolemaeus. Antigonus ist in Asien fast unumschränkter Herr.

4. I. Koalition gegen Antigonus.

Antigonus kämpft erfolgreich gegen Cassander in Griechenland und gegen Ptolemaeus in Syrien. Dieser erringt zunächst über Demetrius den Sieg bei Gaza (312), aber sein Feldherr Killas wird kurz darauf geschlagen und Syrien geht verloren. Friedenschluß auf Grund des status quo: Seleukus kehrt nach Babylon zurück, Antigonus erhält Syrien.

5. Das Ende des mazedonischen Herrscherhauses. II. Koalition gegen Antigonus.

Alexander, S. d. Roxane (u. Herakles, S. d. Barsine) 310 ermordet. Kämpfe des Seleukus gegen Sandrokottos in Indien. Ptolemaeus unterstützt in Griechenland den Aufstand des Polemaeus gegen Antigonus. Im Jahre 307 Zug des Antigonus und Demetrius nach Griechenland: Begeisterte Aufnahme in Athen, Demetrius von Phaleron vertrieben. Ptolemaeus Feldherr Menelaus bei Salamis auf Cypern (306) geschlagen. Die Diadochen (Ptolemaeus nach einem unglücklichen Feldzuge des Antigonus gegen Ägypten) nehmen im Jahre 305 den Königstitel an. Demetrius belagert Rhodus (305), zieht von hier gegen Cassander, wird aber bald darauf von Antigonus nach Asien gerufen. Hier wiederum eine große Koalition gegen Antigonus, der in der Schlacht bei Ipsus (301) geschlagen wird und fällt. In sein Reich teilen sich Lysimachus und Seleukus.

6. Demetrius.

Demetrius kämpft mit wechselndem Geschick um die Wiedereroberung des väterlichen Reiches. Er wird im Jahre 294 König von Mazedonien, verliert aber sein Land bald darauf (Schlacht bei Beroea 288) an Lysimachus und Pyrrhus. Zug nach Asien (287), Gefangennahme durch Seleukus (285), Tod in Apamea am Orontes (283).

7. Untergang des Reiches des Lysimachos. Tod des Seleukos. Die Antigoniden gelangen endgültig auf den Thron Mazedoniens.

Lysimachus gewinnt ganz Mazedonien, auch Teile Griechenlands. Da bricht in seinem eigenen Hause Unheil aus. Wegen der Ermordung ihres Gatten Aga-

thokles begibt sich Lysandra zu Seleukus und treibt ihn zum Rachekriege gegen Lysimachos, der bei Kurupedion (281) besiegt wird und fällt. Seleukus, der Erbe seines Reiches, will auch Mazedonien gewinnen, wird aber kurz nach seiner Landung in Europa von Ptolemaeus Keraunos ermordet (Winter 281/80). Dieser wird mühelos König von Mazedonien, da sein einziger Rival Pyrrhus eben mit seinen westhellenischen Plänen (Tarentin. Krieg 280—272) beschäftigt ist. Wenige Jahre darauf fällt Ptolemaeus Keraunos im Kampfe gegen die Kelten, und durch einen Sieg über dieses Volk bei Lysimacheia (277) erringt Antigonos Gonatas, S. d. Demetrius, die mazedonische Königskrone, die die Antigoniden von jetzt ab bis zur Schlacht bei Pydna ununterbrochen behaupten.

8. Die hellenistischen Reiche bis zum Eingreifen der Römer.

Aus dem Alexanderreiche haben sich drei große Teilreiche entwickelt: Mazedonien, das Reich der Antigoniden; Syrien, das Reich der Seleuciden; Ägypten, das Reich der Ptolemaeer. Fast dreißig Jahre lang kämpfen die Seleuciden (Antiochus I und II) mit den Ptolemaeern (Ptol. II. Philadelphos und Ptol. III Euergetes) um das südliche Syrien, das endlich von Euergetes für Ägypten gewonnen wird. Das Seleucidenreich löst sich auf (Pontus, Pergamon), besonders seit der Entstehung des Partherreiches (Arsaces). Einen Aufschwung führt Antiochus der Große herbei, der jedoch im Syrischen Kriege (192—189) den Römern unterliegt. Die Antigoniden in Mazedonien haben gegen die für ihre Freiheit kämpfenden Griechen noch viele Kriege zu führen. Ihre Feinde sind vor allem der aetolische und achaeische Bund (Arat v. Sikyon) und das von Agis und Kleomenes reformierte Sparta. Das Endergebnis dieser Kämpfe ist die Besiegung der unter Spartas Führung vereinigten Griechen bei Sellasia (221) durch den König Antigonus Doson. Sein Nachfolger Philipp, der Bundesgenosse Hannibals, wird von den Römern bei Kynoskephalae (197) geschlagen.

Zusammenfassung.

1. Die Idee eines einheitlichen Alexanderreiches verliert schon in den ersten Jahren nach dem Tode des Königs infolge der fortwährenden Kämpfe der Satrapen untereinander mehr und mehr an Kraft und wird durch das Aussterben der männlichen Linie des Herrschergeschlechtes im Jahre 310 gegenstandslos.

2. Über die monarchischen Bestrebungen des Antigonos erringen die zentrifugalen Tendenzen der übrigen Diadochen, die seit dem Jahre 305 in ihren Ländern den Königstitel führen (Territorialsouveränität!) den Sieg in der Schlacht bei Ipsos (301).

3. Die Vernichtung des Reiches des Lysimachos (Kurupedion 281) und die Thronbesteigung der Antigoniden in Mazedonien (277) führen zur Konsolidierung der drei großen Hauptmächte des Hellenismus.

4. Territorialgeschichte Mazedoniens, Syriens, Ägyptens und der Untergang des Hellenismus im Römerreiche, vollendet durch Octavians Einzug in Alexandria nach dem Siege bei Actium (31 v. Chr.).

Magdeburg. Hans Preibisch.

II. Programmabhandlungen 1911.

Latein. 1911.

Die komische Muse Alt-Roms bewährt auch diesmal wieder ihre Anziehungskraft. In einer lesenswerten Abhandlung „Zur Würdigung des Plautus“ (Dresden-Altstadt, Kreuzschule, 4°, 23 S., No. 757) will Dr. **Arthur Denecke** keine „streng philologische Kleinarbeit“, sondern „eine zusammenfassende, sachliche Würdigung“ des Komikers geben. Form und Inhalt der meisten Stücke werden besprochen und dabei besonders auf die meisterhafte Kunst der Sprache hingewiesen. Das Bühnengeschick des römischen Dichters könne sich neben das der griechischen Vorbilder stellen. Die Einheitlichkeit der Handlung, die Darstellung der Charaktere, der feine und kräftige Witz usw. sprechen doch, wenn man unbefangen urteilt, für die Plautinische Muse, und das Lob, das man den Lustspielen spenden mag, ist mehr auf Rechnung des Römers als nur der hellenistischen Vorlagen zu schreiben. Die Fähigkeit, die Handlung im einzelnen witzig und humorvoll zu gestalten, ist ganz besonders plautinisch. Nach dem Verfasser hat Plautus seine Kenntnisse der griechischen Literatur frei verwertet, hat Gedanken und Züge aus ihr entnommen und hat dann diese nach eigenem Ermessen nur im allgemeinen nach attischem Muster zusammengefügt.

Professor **Johannes Poland** (der „bei seiner Arbeit über ‚Zwei neue Beweise des Fermatschen Satzes für Kubus und Quadrat‘ auf Schwierigkeiten gestoßen war und deshalb eine andere Abhandlung als Ersatz lieferte) untersucht „Zu Plautus' Captivi und Stichus“ (Kgl. Gymnasium zu Dresden-Neustadt. B. G. Teubner. 4°. 14 S. No. 761) zunächst die Zulässigkeit des Hiatus bei Eigennamen. Verfasser glaubt, daß die vielfachen Schwierigkeiten im Text nicht dadurch zu beseitigen seien, daß man vor oder hinter diesen verbessert, sondern daß man die Überlieferung der Namen selbst auf ihre Echtheit prüft, weil ja die Personennamen häufig von Rezensenten willkürlich geändert worden seien. Wenn man in den Captivi den Namen Hegio ändere (etwa in Micio oder Demipho), seien viele Stellen schon in Ordnung, und die noch übrigbleibenden Anstöße ließen sich auf verschiedene Art leicht beheben. Im zweiten Teile verteidigt der Verfasser den Namen Epignomus (im Stichus) gegen andere Lesarten; auch das Metrum spreche dafür. Die Vorschläge erscheinen beachtenswert.

Es ist jedesmal erfreulich, wenn antike Überlieferung durch heutige Beobachtung bestätigt, ergänzt, erläutert wird, wie es für einen Punkt der Cäsarischen

„Denkwürdigkeiten" von Oberlehrer Dr. **Carl Ansfeld,** in einer Studie über Gergovia geschieht (Großherzogl. Ludwig-Georgs-Gymnasium zu Darmstadt. G. Ottos Hof-Druckerei. 4°. 16 S. No. 917). Verfasser hat im Frühjahre 1908 das Kampfgebiet und auch die Höhe von Gergovia (744 m) besucht. Es werden der Aufstand des Vercingetorix, die Feldzugspläne Cäsars und die Berechnungen seines gewaltigen Gegners, die Schlacht selbst, ihr Ausgang und der endliche Erfolg Cäsars im einzelnen durchgesprochen, auch hervorgehoben, wie Cäsar die Darstellung zu seinen Gunsten zu gestalten weiß, ohne doch dem Feinde die Anerkennung zu versagen. Von besonderem Werte ist die genaue Beschreibung und Würdigung der Stätte des alten Gergovia, die Verfasser auf Grund seiner eigenen Anschauung gibt, und die verdienstlich ist für die Erkenntnis der altgallischen Befestigungsweise mit ihren Holz-Stein-Bauten auf schwer zugänglichen Höhen (vgl. besonders S. 6).

Über die Arbeitsweise Cäsars als Geschichtsschreibers und den Anteil seiner Unterfeldherren an den Kriegsberichten haben manche Untersuchungen der letzten Jahre neues Licht verbreitet. Kurios Feldzug in Afrika ist der Gegenstand eingehender Forschung, die Oberlehrer **Paul Menge** uns vorgelegt hat. In einem 1. Teile, der im vorhergehenden Berichtsjahre erschien, hatte er auf Grund grammatischer Beobachtungen sich gegen Cäsar als Verfasser ausgesprochen. In der vorliegenden zweiten Abhandlung (Ist Cäsar der Verfasser des Abschnittes über Kurios Feldzug in Afrika? (Caesar, de bello civili II 23—44). Ein Beitrag zur Cäsarfrage. Kgl. Landesschule Pforta. H. Sieling. 4°. 32 S. No. 343) weist er u. a. darauf hin, daß Cäsar selbst so wenig über Kurio urteilt und seine Fehler tadelt. Wer aber ist der Verfasser? Asinius Polio, der an sich in Frage kommen könnte, ist es nicht. Andererseits ist es nicht möglich, mit Sicherheit einen Namen zu nennen. Als Ergebnis stellt Verfasser fest, daß ein Überarbeiterd ie Berichte Verschiedener (Kurio, Rebilus, Rufus) zusammenstellte und selbst nur die verknüpfenden Sätze schrieb. Wertvoll ist die angehängte Übersicht über die ältere Cäsarliteratur; sie reicht von 1330 (Griechische Übersetzung des Planudes) bis 1847 (Nipperdeys Ausgabe).

Prof. Dr. **Max Hodermann,** der schon durch frühere Arbeiten über „militärische Ausdrücke" (bei Xenophon, Livius, Cäsar) wohlbekannt ist, hat diesmal die gleiche Aufgabe für Sallust gelöst (Sallusts militär. Ausdrücke, nach Gruppen geordnet und übersetzt. Fürstlich Stolbergsches Gymnasium zu Wernigerode. Rud. Vierthaler. 8°. 30 S. Nr. 351). Sallust hat die Kenntnis der Fachausdrücke zum Teil durch seine eigene Dienstzeit erworben; Verfasser bewährt sich auch diesmal wieder als sicherer Führer. Manchem willkommen wird es sein, daß die Ausdrücke nach denselben Gesichtspunkten geordnet sind, wie sie Ostermann-Müller in seinem Übungsbuch aufstellt.

„Die Schrift des Juncus περὶ γήρως und ihr Verhältnis zu Ciceros Cato maior" untersucht Prof. Dr. **Friedrich Wilhelm** (Kgl. König-Wilhelms-Gymnasium zu Breslau. Otto Gutmann. 4°. 20 S. No. 263). Der erste Teil beschäftigt sich zunächst mit den Schriften über das Alter überhaupt, eine Frage, die in Ciceros Büchlein wohl die beste Behandlung gefunden

habe. Die Quellen für „das arg versäumte Schriftchen" des Juncus sind bei den Griechen zu suchen; der Gedankengang ist nicht so streng gegliedert wie bei Cicero. Im zweiten Teile kommt Verfasser zu dem überzeugenden Schlusse, daß beide Abschnitte der fraglichen Schrift auf mindestens eine griechische Vorlage desselben Inhalts zurückgehen, und daß andererseits Cicero nicht benutzt ist.

Auf Grund der bisherigen Forschung hatte Norden über das Gefüge der Metamorphosen Ovids das Wort geprägt: „Ein chronologisch und genealogisch geordnetes Kompendium gab den Grundstock". Mit Rücksicht hierauf hat sich Oberlehrer Dr. **Walter Zinzow** die Aufgabe gestellt, „die Anordnung des Stoffes in den Metamorphosen zu prüfen und zu vergleichen mit der Disposition, die sich in den zu Ovids Zeit gebräuchlichen mythologischen Handbüchern findet" (Städtisches Gymnasium zu Belgard. Gust. Klemp. 8°. 14 S. No. 197). Zunächst wird Diodors βιβλιοθήκη ἱστορική (4. Buch) herangezogen, der dort ein solches Handbuch benutzt, dann Hygins Fabeln und Horaz' Ode III 19 (S. 9) und ein „Schema der mythographischen Kompilationen" ermittelt; ein Vergleich mit Ovids Erzählungsstoff zeigt dann, „daß das von Ovid benutzte Handbuch im Aufbau die größte Verwandtschaft mit dem von Diodor und dem Mythographen Hygin excerpierten Kompendium zeigt".

Livius' darstellende Kunst wird behandelt von Dr. **Carl Atzert** im Programm des Königlichen Gymnasiums zu Meppen (Livius quomodo composuerit l. XXI capita 40—44. Huth, Göttingen. 8°. 22 S. No. 426); besprochen werden die Reden der beiden Gegner Scipio und Hannibal, und zwar so, daß die Kunst, die Livius bei der Gegenüberstellung des Redepaares entfaltet, ins Licht gestellt wird. S. 19: „*Et multum quidem Livius noster in hoc genere dicendi profecisse videtur. Neque enim quicquam fere dixit Scipio, quod non in contrariam partem verterit Hannibal.*"

Im Jahresbericht des Kgl. Gymnasiums in Freienwalde ist die (6.) Fortsetzung der Bentley-Studien des Direktors Prof. Dr. **Hedicke** erschienen (Studia Bentleiana. VI. Lucanus Bentleianus II. P. Neubert. 4°. 30 S. No. 85); es handelt sich um die kritische Textgestaltung des Lucan.

Eine sprachvergleichende Studie über „die kopulative Komposition im Lateinischen" bietet Oberlehrer Dr. **Friedrich Slotty** (Kgl. Viktoria-Gymnasium zu Potsdam. Robert Müller. 8°. 40 S.); es ist ein willkommener, sachkundiger Beitrag zur lateinischen Wortbildungslehre. Die Arbeit will eine Lücke ausfüllen, da (im Gegensatz zur griechischen Sprachforschung) das „interessanteste Problem" und „die kühnste Art der Worteinung", nämlich die kopulative Komposition, für das Lateinische noch nicht genauer untersucht sei. Während sich im Altindischen alle Abstufungen in der Innigkeit dieser Wortverbindung nachweisen lassen, hat das Lateinische fast nur diejenige Art ausgebildet, in der die Individualität der Einzelglieder stark oder gänzlich zurückgedrängt ist (z. B. *euronotus, sacrosanctus, aequipar*). Die „Textkritischen Bemerkungen zu Petronius", die Oberlehrer Dr. **Paul Siewert** veröffentlicht (Kgl. Friedrichs-Gymnasium zu Frankfurt an der Oder. Franz Köhler. 4°. 31 S. No. 84), haben den Vorteil, daß sie das Vulgärlatein Petrons weitgehend berücksichtigen und sich im übrigen streng an den gerade bei der

Petronüberlieferung bewährten Grundsatz halten, daß die handschriftliche Lesart nur auf leichte und einfache Weise zu ändern sei, „unter Verzicht auf kühne, wenn auch auf den ersten Augenblick verblüffende Einfälle". (Beachtenswert ist gleich die erste Vermutung, daß cp. 28, 3 statt '*propinasse*' zu schreiben ist ein vulgärlateinisches '*popinasse*', obschon sonst nur *popinari* (Deponens) vorzukommen scheint.)

In einem zweiten Teile seiner Arbeit über den Servius-Kommentar zu Vergil behandelt **Joh. Kirchner** in mühevollen Zusammenstellungen die Stellen, an denen Servius den Vergil selbst zur Erklärung heranzieht, um des Kommentators Vertrautheit mit den Vergilschen Werken zu zeigen. Nützlich sind auch die Übersichten über die von Servius angeführten Stellen des Terenz (mit Rücksicht auf den Grad der Treue im Zitieren), ebenso die Vergleichung der verschiedenen Art und Weise, wie Erzählungen und mythologische Geschichten von dem kürzeren und von dem erweiterten Servius-Kommentar zitiert werden.

Dr. **F. Krohn** (Ad, in und andere Palaeographica. Kgl. Schillergymnasium zu Münster. J. Bredt. 8°. 20 S. No. 488) hat bei Vitruv beobachtet, daß das Wörtchen '*ad*' an 22 Stellen (S. 16) als sinnlos zu streichen ist, und vermutet deshalb, daß dieses *ad* die Bedeutung einer handschriftlichen *nota* hatte, wie etwa in mittelalterlichen Handschriften *hd* (= *hic deest*) oder *h* (*hiat*) oder *hh* (*hic hiat*). Die Natur dieses Wörtchens sei in Vergessenheit geraten und in den Text übernommen worden. Dieselbe Beobachtung trifft bei '*in*' zu, das bei Vitruv nach dem Verfasser 26 mal zu streichen ist. Die richtige Bedeutung dieser *notae* festzustellen, ist freilich noch nicht gelungen; doch sind die gemachten Beobachtungen recht ansprechend. Über ähnliche andere Irrtümer, die durch Abkürzungen entstanden sind, spricht Verfasser S. 16 ff. Besonders beachtenswert scheint mir die Vermutung zu Vitruv II 35, 15 *nonnulli ex ulva palustri componunt tuguria. apud ceteras quoque gentes & nonnulla loca pari similique ratione casarum perficiuntur constitutiones:* statt & ist zu lesen *ex* (eine sehr geläufige Verwechslung), und '*nonnulla loca*' ist vom Schreiber irrtümlich aufgelöst, aus der Vorlage: *nonnulla*, d. h. '*vel cannula*';*) es ist also zu lesen *ex cannula* = 'aus Rohr' (im Gegensatz zu dem vorangehenden *ex ulva*, 'aus Schilf').

In einem weit ausgreifenden und tief schürfenden „Beitrage zur Gymnasialpädagogik" will Oberlehrer Dr. **Johannes Moeller** eine Art Ethik bieten, die, auf dem Boden der altsprachlichen Lektüre gewonnen, über den Rahmen des Unterrichts nicht hinausgeht und den Gesichtskreis des Schülers nicht übersteigt. (Über den Bildungswert der altsprachlichen Lektüre. 2. Teil. Lateinische Hauptschule in den Franckeschen Stiftungen zu Halle a. d. S. Druckerei des Waisenhauses. 4°. 41 S. No. 332.) Nur einzelne ethische Grundfragen werden behandelt, soweit sie nämlich bei der Lektüre in Frage kommen können. Es ist zu begrüßen, daß Verfasser, offenbar ein ebenso erfahrener Päda-

*) Dem Abschreiber war also die Abkürzung l. (= vel) unbekannt, und er setzte daher hinter nonnulla das aus 'l. ca' falsch aufgelöste loca.

goge wie bewanderter Philologe, eine zusammenfassende Buchausgabe vorbereitet; nach ihrem Erscheinen wird es sich lohnen, auf die gedankenreiche Arbeit zurückzukommen. Besonders zu unterstreichen ist die durchaus richtige Grundanschauung des Verfassers: „Da nicht mit Notwendigkeit aus Gedanken Empfindungen und daraus Grundsätze und Handlungsweisen werden, so ist das gemüt- und willenbildende Moment vor allem in der Art der Betrachtung .... zu suchen und das betrachtete Objekt weniger nach seiner wissenschaftlichen als nach seiner erzieherischen Bedeutung zu würdigen." Es wird damit eine Hauptaufgabe unserer heutigen Gymnasialerziehung berührt, die ihrerseits — in einseitiger Fortbildung Herbartscher Gedanken — zum Teil auf falsche oder ausgefahrene Geleise geraten ist.

Der Wirklichkeitssinn der Schüler soll auch durch die alten Sprachen geweckt werden; er soll z. B. sehen, welche Stellung der antike Mensch zu den Tieren einnimmt, wie gut er deren Leben und Treiben zu beobachten versteht, wie manche Bilder er der Tierwelt entlehnt. Solcher Aufgabe dient Direktor Dr. **Oskar Altenburg** mit der Fortsetzung seines von uns schon früher besprochenen „lateinischen Sachbuches" (III. Aus dem Tierleben. 1. Aus dem Leben der Haustiere. Kgl. Gymnasium zu Glogau. Glogauer Druckerei. 4°. 23 S. No. 272). Der Schüler soll angeregt werden, bei seinen Spaziergängen nicht blind durch die umgebende Natur zu gehen, besonders da das, was den Alten auffiel, auch heute noch zutrifft (z. B. daß den Südländern die Zugvögel zum Opfer fallen). Mit großer Sachkenntnis sucht Verfasser alles zusammen, was von den Alten über die Haustiere gesagt wird und gewinnt dadurch recht treffende Bilder von ihnen. Von solchen Zusammenstellungen wird besonders der Unterricht in der Großstadt Nutzen ziehen können, da es dort so wenig Gelegenheit gibt, die Haustiere in ihrem Tun und Wesen an Ort und Stelle zu beobachten.

In seinen „Beiträgen zur lateinischen Schulstilistik" will Prof. **Julius Sander** dem heutigen (gegenüber der „wirklich guten, alten Zeit" beschränkten) Lateinunterricht eine Stütze geben, um die Eigenart der lateinischen Sprache in den Schülern lebendig werden zu lassen; er faßt in sieben „Stilgesetzen" das Wichtigste für die Wortstellung und die Verbindung der Sätze, überhaupt für den *'color latinus'* zusammen. Besonderer Wert ist auf sinnvolle Kürze der Regeln gelegt, da die Schüler sie auswendig lernen sollen. Berechnet sind sie für Sekunda und Prima, doch sind sie auch der Tertia, wenigstens zum Teil verständlich. Das Heftchen empfehlen wir dem jungen Lateinlehrer als nützliches Hilfsmittel: er findet darin praktische Winke eines erfahrenen Schulmannes, wenngleich uns das „Auswendiglernen" weniger behagt.

Ein solcher hat auch das Wort in den „Lateinischen Studien" (2. Teil), in denen Oberlehrer Dr. **A. Baltzer** „den lateinischen Genetiv, seine Bedeutung und Behandlung im Unterricht" bespricht (Gymnasium und Realschule zu Wismar. Eberhardtsche Hof- und Ratsdruckerei. 8°. 32 S. No. 949); im 1. Teile war der Ablativ behandelt. Der Quartaner und Untertertianer soll, wie jeder Schüler einer höheren Bildungsanstalt, auch inneres Verständnis den Regeln entgegenbringen; er soll sie empirisch kennen lernen, und in so leichter Fassung, daß er sie nicht bloß äußerlich und nur halb verstanden aufnimmt. Diesen

Grundsätzen folgend, bietet Verfasser zunächst Beispiele aus Lesestücken, gibt dann die Erklärung der Grundbedeutung und faßt zum Schluß alles in feste Grundgesetze zusammen. Beachtenswert ist ein als Anhang beigefügter Abschnitt über einige Präpositionen.

* * *

Nachträglich ist noch zu meiner Kenntnis gekommen eine Studie des Oberlehrers **Paul Ahlgrimm:** „Zur Quellenkritik der Naturalis Historia des Plinius". (Schwerin i. M. Bärensprungsche Hofdruckerei. 4°. 10 S. No. 947.) Im 8. Buch zitiert Plinius die 50 Bücher der Aristotelischen Tiergeschichte; er hat indes nach dem Verfasser nicht den Aristoteles selber studiert. Vielmehr hat Plinius dies Werk aus Handbüchern kennen gelernt; „die feierliche Versicherung im 8. Buch wird auf Rechnung seiner Gelehrteneitelkeit zu setzen sein". „Die Hauptquellen des Plinius waren römische Handbücher, deren zusammenhängenden Darstellungen er den Stoff für die verschiedenen Disziplinen seines Werkes entnahm. Die Autoren, die er dort schon zitiert fand, führte er als benutzt in den Indices der einzelnen Bücher auf, häufig in anderer Reihenfolge, als sie im Text begegnen, und mit Auslassungen." Vermutliche Quelle war für Plinius vielmehr Verrius (*Rerum memoria dignarum libri*), aus dem auch Sueton geschöpft hat. Die Beweisführung des Verfassers erscheint begründet.

Münster. Cramer.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Deutsche Lesebücher VIII.*)

Buschmann, Deutsches Lesebuch für die Oberklassen höherer Lehranstalten. Zweite Abteilung. Deutsche Dichtung in der Neuzeit. 9. vermehrte Auflage, besorgt von E. Genniges. Trier 1912. J. Lintz. XVI u. 646 S. 8°. geb. 4,60 M.

Bötticher, G. und **Kinzel, K.,** Altdeutsches Lesebuch. 4. Aufl. Halle 1912. Buchhandlung des Waisenhauses. VI u. 202 S. 8°. geb. 2,20 M.

Evers-Walz-Kühne, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Sechster Teil. Untersekunda. Ausgabe A. 2. Aufl. Leipzig 1911. B. G. Teubner. XII u. 316 S. 8°. geb. 2,60 M. Ausgabe B, für paritätische Anstalten. 2. Aufl. Ebenda 1911. — Siebenter Teil. Obersekunda. Ausgabe A, B. 2. Aufl. Ebenda 1912. X u. 363 S. 8°. geb. 2,80 M.

Wevelmeyer-Scheier, Deutsches Lesebuch für die Grundstufen (Vorklassen) höherer Lehranstalten. I. Band. Zweites Schuljahr. Leipzig 1911. J. Klinkhardt. XVI u. 216 S. 8°. geb. 1,70 M. II. Band. Drittes Schuljahr. Ebenda 1911. XV u. 320 S. geb. 2,25 M.

Gaertner, R., Fibel für die Vorschulen höherer Lehranstalten. 4. Aufl. Berlin 1912. Trowitzsch & Sohn. 120 S. Ausgabe A, Steilschrift. Ausgabe B, Schrägschrift. 8°. 0,90 M.

Bielfeldt, H., Fibel. Mit Bildern von E. Kuithan. Kiel und Leipzig 1910. Lipsius & Tischer. 132 S. 1 M. Dazu Begleitwort ebenda. 39 S. 0,60 M.

Tollert, A., Neue Fibel für Vorschulen höherer Lehranstalten, für Mädchenschulen und Mittelschulen. Berlin o. J. L. Oehmigkes Verlag (R. Appelius). 126 S. 8°. geb. 0,80 M. Dazu Begleitwort ebenda. 27 S. 0,50 M.

Hessel, K., Schneeglöckchen. 5. Aufl. Bonn 1911. A. Marcus & E. Weber. 125 S. 8°. 1,80 M.

Caspari-Fibel. Ein Lesebuch mit vielen bunten Bildern für die erste Schulzeit. Herausgegeben von Gertrud Caspari. Stuttgart 1912. R. Keutel. 76 S. 8°. geb. 2,50 M.

Die 9. Auflage des Lesebuches von Buschmann zeigt weitere wertvolle Verbesserungen. Damit bei der Behandlung der in dem vorliegenden Bande

*) Vgl. Monatschrift X (1911), S. 669f.

vertretenen Dichter ein Rückblick auf ihre in den früheren Klassen behandelten Dichtungen erleichtert werde, sind im Texte bei den einzelnen Autoren die in den drei Bänden desselben Lesebuches für die Unter- und Mittelstufe befindlichen Dichtungen zusammengestellt worden. Die im ganzen immer noch recht reichliche Auswahl aus neueren Dichtern ist nicht wesentlich geändert. Fortgefallen sind Reinhold Fuchs, Heinrich Vierordt und Alice Freiin von Gaudy, neu aufgenommen Georg Busse-Palma, Hermann Hesse und Wilhelm von Scholz. Das Lesebuch, welches schon in der „Monatschrift" (X, 670 f.) vom Referenten auf das wärmste empfohlen wurde, hat seinen bisherigen reichen Erfolg wohl verdient. — Das gut eingeführte Altdeutsche Lesebuch von Böttticher und Kinzel, dessen 1. Auflage (1903) in dieser Monatschrift (III, 98) vom Referenten freudig begrüßt wurde, ist inzwischen vermehrt worden durch eine gute Auswahl aus Otfrieds Evangelienbuch (nach Seilers Übersetzung) sowie bei der Wölsungensage und den eingefügten Teilen der Liederedda durch das dritte Sigurdslied, dessen hinreißende Schönheit Referent in seiner „Germanischen Götter- und Heldensage" (Leipzig, Freytag) gewürdigt hat, und durch das Lied von Atli. Auch die im Anhange gegebene mhd. Grammatik ist sorgfältig durchgesehen und mehrfach ergänzt. So gehört dieses altdeutsche Lesebuch, welches sich durch die Reichhaltigkeit seines Inhaltes und die erprobte Methode seiner Darbietung schon viele aufrichtigen Freunde erworben hat, mit den von denselben Verfassern in gleichem Verlage früher erschienenen „Denkmälern älterer deutscher Literatur" unstreitig zu den besten Hilfsmitteln zur Einführung in die altdeutsche Literatur. — Von dem bewährten Lesebuche von Evers-Walz-Kühne, auf welches Referent an dieser Stelle schon wiederholt mit anerkennenden Worten hingewiesen hat, liegen die Bände für Unter- und Obersekunda in 2. Auflage vor, beide in zwei Ausgaben, von denen die Ausgabe B für paritätische Anstalten bestimmt ist. Der Band für U II ist erheblich verbessert und erweitert. Im Prosateile sind neu hinzugekommen Aufsätze über die Steinsche Städteordnung (nach E. Wolff), die politischen Wirkungen des Zollvereins (nach Treitschke), die deutsche Flagge (nach Lists Zollvereinsblatt 1843), das Wesen des modernen Staates (nach Sohm), Graf Zeppelin; auch die Botschaft Wilhelms I. an den Reichstag über die soziale Versicherung (14. April 1883) ist abgedruckt. Diese stärkere Betonung der Bürgerkunde wird manchem willkommen sein. Die Gedichte enthalten neben dem eisernen Bestande aus Goethe, Schiller, Uhland eine wesentlich vermehrte Auswahl aus Mörike, Storm, Keller, Meyer, Hebbel, Liliencron, Falke, Avenarius. Eine treffliche Sammlung von Volksliedern schließt den poetischen Teil ab. Sehr nachahmenswert ist der Anhang, welcher eine Übersicht über die in den 6 Bänden des Lesebuches enthaltenen Gedichte und Volkslieder enthält. Solche höchst praktischen Übersichten hat Referent anderen Lesebüchern wiederholt empfohlen. — Der Band für O II, dessen 1. Auflage schon angezeigt ist (Monatschrift VI, 103), stellt in der neuen Auflage eine völlige Neubearbeitung dar. Fortgefallen sind, außer den Sprachproben des 17. Jahrhunderts, im Prosateile leider der Aufsatz über die nordische Gestalt der Siegfriedsage sowie die ausführliche Inhaltsangabe des Parzival (nach Vilmar); für letztere kann der Aufsatz aus Engels Literaturgeschichte als ein gleichwertiger Ersatz nicht angesehen werden. Erweitert ist die Auswahl aus N. L., Gudrun, Walther, M. F. Beseitigt sind die deutschen

Übersetzungen, dafür hinzugekommen Anmerkungen sowie im Anhang ein Abschnitt über den Wortschatz und ein Wörterverzeichnis. Für die Literatur- und Kulturgeschichte sind Aufsätze aus neueren Schriftstellern gewählt, so über Wagners Ring des Nibelungen von Kretzschmar, über mhd. Epiker von Engel, über die römische Kaiserzeit von Domaszewski. Hinsichtlich der Auswahl aus der Edda möchte Referent die Aufnahme des kurzen Sigurdsliedes, welches sich auch bei Bötticher-Kinzel (s. oben!), Liermann u. a. findet, nahelegen. — Das Vorschullesebuch von Wevelmeyer und Scheier, vom Verlage dem Referenten direkt zugeschickt, ist, wie schon vor ihm andere ähnliche, z. B. dasjenige von Kühne-Vorwerk, durchweht von Großstadtluft, hält sich aber darin in maßvolleren Grenzen. Die neueren Lesebücher für die ersten Schuljahre wählen — darin liegt ein gewisser Fortschritt gegen früher — gern aktuelle Stoffe, d. h. Stoffe aus der Umwelt des Kindes, aus der Welt des Selbsterlebten, des unmittelbar Angeschauten, Beobachteten, Selbstempfundenen. Durch eine groß angelegte Personifikation dieser ganzen Umwelt, der leblosen wie der lebendigen, seitens neuerer Jugendschriftsteller entstehen packende, realistische, humorvolle Szenen, denen die Psyche des Kindes zweifellos natürliches Interesse und Verständnis entgegenbringt und auch eine gewisse Bereicherung verdanken kann. Das Kind gewinnt ein inneres, teilnehmendes Verhältnis zu allem, was es umgibt in Haus und Hof, im Garten und auf der Straße. Aber die Häufung solcher Schilderungen, namentlich derjenigen, welche die Gansberg, Scharrelmann, J. Frapan, Arno Fuchs, O. von Greyerz in ihren Streifzügen durch die Welt der Großstadtkinder bringen, birgt die Gefahr in sich, ins Platte, Triviale, Manierierte zu verfallen und hinterläßt bei den Kindern kaum so nachhaltige, Geist, Gemüt und Phantasie stärkende Eindrücke wie die kräftige frühere Lesekost, z. B. Märchen, Schilderungen wahren Naturlebens in Wald und Feld usw. Oder schütteln nicht auch noch große Leute zuzeiten gern den Staub der Großstadt von sich ab und suchen neue Kraft und Erfrischung an dem Busen der reinen, unverfälschten Natur? Also Maß und Vorsicht in der Schilderung der Großstadtkultur für die Jugend! Ich fürchte, diese lernt davon auch ohne Lesebuch oft mehr als gut ist. Der Standpunkt des vorliegenden Vorschullesebuches ist darin, wie bemerkt, maßvoll, wird aber den modernen Anforderungen, auch in Auswahl neuerer Lyrik, gerecht. Der 2. Band ist ungewöhnlich stark, vielleicht weil er manches der Sexta vorwegnimmt, namentlich Gedichte und Prosastücke aus dem vaterländischen Leben (Abschnitt VII). Eine Einsicht in den Sextaband der üblichen Lesebücher wird das bestätigen und durch sorgfältige Nachprüfung der Lesestücke nach diesem Gesichtspunkt zu einer Kürzung des 2. Bandes führen können. Warum in dem reizenden Weihnachtsgedicht von Heinrich Seidel „Der kleine Nimmersatt“ (Band II, No. 142) die letzte Strophe, welche doch die Pointe enthält, fehlt, ist unverständlich. Im ganzen wird das besonders die Heimatkunde des Rheinlandes berücksichtigende Vorschullesebuch von Wevelmeyer und Scheier, welchem der Verlag eine gediegene Ausstattung, auch mit Bildern von O. Pletsch, L. Richter, A. Menzel, und einen vorzüglichen Druck (Offenbacher Schwabach-Typen) gegeben hat, sich als recht brauchbar erweisen und zur Einführung unbedenklich zugelassen werden können. — Die zur Anzeige eingelaufenen Fibeln vertreten verschiedene Methoden. Die altbewährte reine Schreiblese-

methode, bei welcher mit der kleinen Schreibschrift begonnen wird, befolgt die in 4. Auflage vorliegende Fibel von Gaertner; Ausgabe A bringt die neuerdings beliebte Steilschrift, Ausgabe B die bisherige Schrägschrift. Die mit Illustrationen geschmückte und mit sorgfältigem Druck ausgestattete Fibel, welche in ihrer neuen Auflage stark umgearbeitet ist und auch moderne Schriftsteller berücksichtigt, kann empfohlen werden. — Die Bielfeldtsche Fibel ist gearbeitet nach dem phonetischen Prinzip auf physiologischer Grundlage unter Anwendung von Lautbildern und Lautfiguren. — Die Fibeln von Tollert und Hessel zeigen eine völlig neue Methode, welche einen immerhin interessanten Versuch darstellt. Es ist bekannt, daß Wetekamp in seinem anregenden Buche „Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht" (3. Aufl. 1912, Teubner), unabhängig von Kerschensteiner, doch in seinen Ideen sich mit diesem vielfach berührend, der Werkschule das Wort redet. Er läßt, anknüpfend an den natürlichen Spieltrieb, den Vorschulunterricht beginnen mit Modellieren und Zeichnen, mit Buchstabenlegen und Zusammensetzen von Wörtern und Sätzen aus den Buchstaben des Setzkastens. Erst nach einigen Monaten beginnt dann der eigentliche Leseunterricht und noch später der Schreibunterricht (Steilschrift). Die Erfahrungen mit dieser neuen Methode, welche Arbeitsfreude und Frohsinn in die Schule hineintragen will, sind noch nicht abgeschlossen, sollen aber nicht ungünstig sein. Im Anschluß hieran ist schon eine förmliche Literatur über den Anfangsunterricht, das Stäbchenlegen usw. entstanden. Die Tollertsche Fibel geht nach diesen Grundsätzen, indem sie das Märchen von den Sterntalern verwendet, von den großen lateinischen Druckbuchstaben (Antiqua) aus, da diese einfachere Formen böten. Diese werden von den Kindern modelliert, mit Stäbchen gelegt, nachgemalt, gelernt. Darauf folgen die kleinen lateinischen Druckbuchstaben, die deutsche Druckschrift und die lateinische Schreibschrift (im Anhang). — Auch die Hesselsche Fibel mit dem etwas seltsamen Titel „Schneeglöckchen" beginnt nach gleicher Methode mit einfachen, kleinen Geschichten in der großen lateinischen Druckschrift und kommt von dieser zu der kleinen lateinischen Druckschrift, der lateinischen Schreibschrift (Steilschrift), endlich zur deutschen Schreib- und Druckschrift. Die Auswahl der Lesestücke räumt mit manchem Altmodischen auf, bewahrt aber die alten volkstümlichen Kinderreime. Diese Fibel soll das erste Lesebuch für die Kinder darstellen. Ihrem Gebrauche soll die Einführung in das Schreiben und Lesen vorausgehen, welche mit dem Stäbchenlegen und Nachmalen einfacher Worte (Mama, Papa, Lina) in großen lateinischen Druckbuchstaben beginnt. — Wieweit sich diese neue Methode, welche allerdings etwas zeitraubend zu sein scheint, im Anfangsunterricht einbürgern und auf die Dauer bewähren wird, muß die Zukunft entscheiden. Da es in der praktischen Pädagogik ja eine alleinseligmachende Methode nicht gibt, muß diese neue ohne Vorurteil betrachtet werden und sie kann vielleicht auch zum Ziele führen. — Die Caspari-Fibel liegt dem Referenten nur in einem Prospekt vor, welcher einen unzulänglichen Einblick bietet. Sie stammt von der durch ihre Kinderbücher bekannten Künstlerin Gertrud Caspari und ist in Bild und Wort als Ergänzung zu anderen benutzten Fibeln gedacht. Auch sie hat die Antiquaschrift gewählt.

Wilmersdorf-Berlin. Arnold Zehme.

Schriften aus dem Gebiete von Mythus, Sage und Altertumskunde.

von der Leyen, Friedrich, Deutsches Sagenbuch. II. Teil: Die deutschen Heldensagen, von Fr. von der Leyen. München 1912. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, O. Beck. VIII u. 352 S. 8°. geb. 3,50 M., in Halbpergament 5 M.

Panzer, Friedrich, Studien zur germanischen Sagengeschichte. II. Sigfrid. München 1912. Ebenda. X u. 281 S. 8°. brosch. 8 M., geb. 10,50 M.

Thule, Altnordische Dichtung und Prosa. Herausgegeben von **Felix Niedner.** 1. Bd. Edda. I. Teil: Heldendichtung, übersetzt von Felix Genzmer, mit Einl. und Anmerk. von Andreas Heusler. Jena 1912. Eugen Diederichs. 222 S. 8°. brosch. 3 M., geb. 4,50 M.

Klee, Gotthold, Sagen der griechischen Vorzeit. 3. Aufl. Gütersloh 1912. C. Bertelsmann. VIII u. 344 S. 8°. geb. 3 M.

Hoernes, Moritz, Kultur der Urzeit. I. Steinzeit. Mit 41 Bildergruppen und Titelbild. II. Bronzezeit. Mit 37 Bildergruppen. III. Eisenzeit. Mit 35 Bildergruppen. Leipzig 1912. G. J. Göschensche Verlagshandlung. (Sammlung Göschen No. 564—566.) geb. je 0,80 M.

Hinsichtlich der in der letzten Sammelbesprechung (Monatschrift XI, 186 f.) angezeigten schönen Schrift von J. Stuhrmann, Die Idee und die Hauptcharaktere der Nibelungen, möchte Referent nach Rücksprache mit dem geschätzten Herrn Verfasser noch nachtragen, daß die von Stuhrmann vertretene und vom Referenten anerkennend hervorgehobene Verwerfung der Schuldtheorie schon in der 1. Auflage dieses Büchleins 1886 zum Ausdruck gekommen, also völlig unabhängig von Volkelts „Ästhetik des Tragischen" entstanden ist. Dieses Werk zu zitieren hatte also der Verfasser keine Veranlassung; doch ist es in späteren Auflagen der Vollständigkeit der einschlägigen Bibliographie wegen vielleicht ganz zweckmäßig. — Der vorliegende 2. Teil des Deutschen Sagenbuches von F. von der Leyen, dessen 1. und 4. Teil vom Referenten empfohlen wurde (Monatschrift IX, 49; 613), ist vom Herausgeber selbst bearbeitet. Er verfolgt in ihm das Ziel, die unvergänglichen und wunderbaren Kräfte des germanischen Heldentums zu schildern, welche aus den alten Heldensagen geheimnisvoll hervorstrahlen und Herz und Sinn der Germanen dauernd fesselten. Daher schließt der Verfasser an die Erzählung des Inhaltes der einzelnen Sagen (meist nach Grimm, Uhland u. a.) und an die Erörterung ihrer Entstehung, Entwicklung und historischen Zusammenhänge stets eine ästhetische Würdigung ihrer Größe und Tragik. Die literarischen Nachweise sind am Schluß in den Anmerkungen gegeben. Personen- und Sachregister fehlen leider in allen bisherigen Bänden, sie wären zum Nachschlagen doch recht erwünscht gewesen. Der 2. Band lenkt zunächst den Blick in die vorgeschichtliche Zeit der germanischen Heldendichtung, sodann auf die allmähliche Bildung und Umbildung der Sage in der Zeit der Völkerwanderung, auf die Beteiligung der einzelnen Stämme daran, die nationale Bedeutung der Heldenlieder und ihr Verhältnis zur Geschichte. Darauf folgt die Behandlung der Sagen von England und

Dänemark (Beowulf, Wermund und Uffe, Hagbard und Signe, Starkad, Hrolf), der nordischen Sagen (Die Halfdansöhne, Amleth, Ermanarich, Wieland, Helgi), des deutschen Mittelalters (Walther, Rother, Wolfdietrich, Dietrich, Gudrun), endlich der Nibelungensage. Hinsichtlich der wissenschaftlichen Stellung sagt Verfasser selbst, daß er von den Ergebnissen anderer Forscher öfters abweiche und besonders der mythisch ausdeutenden und der dialektisch rekonstruierenden Methode nicht zu folgen vermöge, daß aber anderseits auch seine eigenen Ansichten keine unbedingte Gewähr auf Richtigkeit böten. Verfasser zeigt die Neigung, statt sagengeschichtlicher literarische Zusammenhänge zu vermuten. Es ist hier nicht der Ort, darauf einzugehen, wie Verfasser die Sagen im einzelnen auffaßt und ableitet, z. B. die von Siegfrieds und Beowulfs Tod aus uralten Liedern vom Opfer und vom Tode eines strahlenden Helden. Jeder Fachmann weiß, wieviel Problematisches noch die germanische Sage bietet. Im ganzen ist auch der 2. Band zur Anschaffung für Schüler- und Volksbibliotheken sowie zu Prämien wohlgeeignet. — Panzers „Sigfrid", die Frucht jahrelanger einschlägiger Studien, beschränkt sich, unter Ausschluß der Burgundensage, auf die eigentliche Sigfridsage und faßt völlig unabhängig von neueren Arbeiten (Boer, Neckel u. a.) die Sage nach ganz neuen Gesichtspunkten auf. Verfasser lehnt den Begriff „Sigfridmythus" ab und will dartun, daß „die Vorgeschichte dieser Sage nicht am Himmel, sondern auf der Erde zu suchen" sei, daß es also bei ihr nichts zu „deuten" gebe. Er ordnet die zahlreichen deutschen und nordischen Sigfridsagen, ihrem Ursprunge nach, in zwei Hauptgruppen, die er nach dem Vorgange Heuslers als Erlösungs- und Werbungssage bezeichnet. Die Erlösungssage, zu welcher er im Gegensatz zu seinen Vorgängern nicht nur die Erlösung und Erweckung der Jungfrau durch Sigfrid, sondern auch Sigfrids dunkle Jugend, seinen Kampf mit dem Drachen und die Erwerbung des Schatzes rechnet, leitet er ab aus dem Märchen vom Bärensohn, dessen Typus in seinen drei Hauptteilen (Jugendabenteuer des Helden, Erlösungstat im dämonischen Reich, Heimführung der erlösten Jungfrau) in die Sage übergegangen sei. Den gemeinsamen Ursprung der mannigfachen Werbungssagen führt Verfasser zurück auf einen Märchentypus, den er als das Märchen vom Brautwerber bezeichnet. Auch in seinen früheren Schriften sucht Verfasser bekanntlich verschiedene Heldensagen aus demselben Märchentypus abzuleiten, so die Hilde-Gudrunsage aus dem Goldener Märchen, die Beowulfsage aus dem Märchen vom Bärensohne (vgl. Monatschrift IX, 612 f.). Wenn auch die heutigen Mythologen diesen Resultaten bis jetzt zum Teil noch skeptisch gegenüberstehen, so sind doch Panzers Verdienste, eine von großer Belesenheit zeugende mustergültige Sammlung und methodische Analyse der betreffenden Märchen, ihrer Varianten, ihrer Verbreitung, gegeben zu haben, unbestritten. — Die mit Hilfe mehrerer Mitarbeiter von Felix Niedner unter dem Titel „Thule" herausgegebene altnordische Dichtung und Prosa will den Versuch machen, durch eine planmäßige Zusammenstellung und künstlerische Übersetzung der wichtigsten klassischen Urkunden, die sich auf Island erhalten haben, der gebildeten Welt die Anschauungen einer großen germanischen Lebensperiode (zirka 850—1250) zu vermitteln und Islands Leistung für die Weltliteratur zu zeigen. Das ist an sich ein zweifellos recht dankenswertes Unternehmen, welches nur mit Freude begrüßt

werden kann. Referent hat schon mehrfach (Monatschrift IX, 615 u. a.) auf die Bedeutung der isländischen Saga und die neuerdings verfaßten Übersetzungen (A. Bonus, P. Herrmann, Fr. Ranke etc.) hingewiesen, auch schon 1901 in seiner „Germanischen Götter- und Heldensage" (Leipzig, Freytag) eine Reihe dieser isländischen Sagas für die Schule dargeboten. Die obige Sammlung Thule ist berechnet auf etwa 24 Bände. Der vorliegende 1. Teil der Edda übersetzung enthält die Heldenlieder und verfolgt das Ziel, die Eddagedichte als Kunstwerke dem deutschen Poesiefreund in die Hand zu legen. Daher wollen auch die beigegebenen Einleitungen und Fußnoten nicht eigentlich lehrhaft sein, sondern nur dem Leser den Weg bahnen zu einem künstlerischen Nachempfinden dieser Dichtungen. Demgemäß spannt das Buch den Rahmen der „Eddadichtung" viel weiter, als sonst üblich ist, und hat mit aufgenommen das „Lied von der Hunnenschlacht", das „Mühlenlied", „Bjarkilied", „Herwörlied", „Innsteinlied", „Hroklied", „Starkads Rückblick", den „Kampf auf Samsey", „Hjalmars Sterbelied", „Hildibrands Sterbelied", „Fridthofstrophen". Auch noch andere Freiheiten nimmt sich der Herausgeber, um seine künstlerischen Absichten auszuführen: er gibt die alte Reihenfolge der Gedichte grundsätzlich auf und gruppiert sie nach eigener Wahl; er sucht mit höherer Kritik bei den Gedichten die Einheiten herauszuheben, das zu Unrecht Verbundene zu trennen, störende Zutaten zu entfernen, Lücken auszufüllen, Verschobenes umzustellen. Daher tragen des Herausgebers Gestaltungen und Rekonstruktionen subjektiven Charakter. Für den gedachten Zweck erscheint das Buch als wohlgeeignet, und es kann auch in der Schülerbibliothek der Oberstufe anregend wirken. Zur wissenschaftlichen Beschäftigung mit diesem Stoff wird man freilich, wie bisher, zu der Übersetzung von Hugo Gering (Leipzig, Bibliographisches Institut) greifen, welcher auch die deutschen Lesebücher ihre Auswahl zu entnehmen pflegen. — Die Sagen der griechischen Vorzeit von G. Klee sind zum ersten Male bereits 1888 erschienen, allerdings unter dem Titel „Hausmärchen aus Altgriechenland". Der Bearbeiter hat im ganzen die unsterbliche Lebenskraft der griechischen Heldensage ungestört selbst walten lassen, doch dabei manches weggeschnitten oder leise geändert, auch eigene Ausschmückung nicht gänzlich vermieden, um die alten schönen Erzählungen den Kindern zwischen acht und vierzehn Jahren, die er sich als seine Leser denkt, recht verständlich und anziehend zu machen. Und dafür, daß ihm dieses in ausgezeichneter Weise gelungen ist, bürgt schon der Name des Verfassers, welcher durch seine zahlreichen, köstlichen Sagenbücher unserer Jugend längst ein treuer, lieber Freund geworden ist. Daher darf das Buch in der Schülerbibliothek nicht fehlen und wird auch als passendes Festgeschenk und als Prämie gewiß oft Freude bereiten. — Moritz Hoernes gibt in den drei Bändchen seiner „Kultur der Urzeit" einen vortrefflichen Überblick über alle anthropologischen Erscheinungen der ur- oder vorgeschichtlichen Kulturperioden. Das Werkchen, welches die einschlägige, zum Teil in zahlreichen kleineren Einzelarbeiten niedergelegte Fachliteratur umsichtig und gewissenhaft verwertet, ist in seiner knappen, übersichtlichen Fassung, in seiner wissenschaftlichen und doch gemeinverständlichen Darstellung vorzüglich geeignet zur raschen und sicheren Orientierung über alles Wissenswerte und die sicheren Ergebnisse der Forschung und wird das Interesse

für dieses Gebiet der Altertumskunde wesentlich fördern. Sein Inhalt hat viele Beziehungen zu den Unterrichtsfächern der höheren Schulen, namentlich zur Geschichte (Kultur- und Kunstgeschichte, Mythologie), Geographie, doch auch zu den naturwissenschaftlich-technischen, den klassisch-philologischen (Homer, Herodot, Caesar, Tacitus, Plinius) und zum Religionsunterricht (A. T.).

Wilmersdorf-Berlin. Arnold Zehme.

Griechische Grammatiken und Übungsbücher.

Der sogenannte Extemporaleerlaß des Herrn Ministers hat die Gemüter der Oberlehrer sehr erregt. Er hat vielfache Zustimmung gefunden, aber auch mancherlei Ablehnung erfahren. Die Mahnung in den Lehrplänen, den Extemporalien bei der Beurteilung der Leistungen der Schüler keine ausschlaggebende Bedeutung einzuräumen, kann nicht mehr unbeachtet verhallen, denn da im Schuljahr nur 7 bis 12 zu beurteilende Klassenarbeiten angefertigt werden sollen, im Vierteljahr 2 bis 3, in dem kurzen, von Johannis bis Michaelis reichenden nur eine geschrieben werden kann, so ist die Notwendigkeit gegeben, bei der Beurteilung die mündlichen Leistungen recht stark heranzuziehen. Auch die von Eltern und Lehrern geäußerte Befürchtung, die Nervosität der Schüler und ihrer Eltern könne durch die Verminderung der Zahl der Klassenarbeiten nur verstärkt werden, ist nichtig, da die Bestimmung über das zulässige Maß der mangelhaften und ungenügenden Arbeiten und über das für den Fall eines ungünstigen Ergebnisses zu beobachtende Verfahren die Gewähr bietet, daß die Schüler so gefördert sein müssen, daß sie den zu stellenden Anforderungen genügen werden. Dies Ziel kann aber nur erreicht werden, wenn das grammatische Pensum wohl eingeteilt, Zusammengehörendes zusammen behandelt, jeder Abschnitt vielfach mündlich und schriftlich geübt wird. Durch häufige, in den Unterklassen im Lateinischen und Französischen, in U III im Griechischen sogar tägliche schriftliche Übungen in der Klasse wird dem Schüler die Angst vor schriftlicher Aufzeichnung des zu übersetzenden Stoffes allmählich genommen, zumal da diese Übungen nicht zensiert werden; er wird, sofern die zu übersetzenden Sätze die einzuübenden grammatischen Regeln in verschiedenen Wendungen enthalten, eine gewisse Übersetzungsfertigkeit erlangen und, wenn auch die Termine für die zu zensierenden Klassenarbeiten ihm nicht vorher bekannt sind, an ihnen die Probe seiner Kenntnisse und Fertigkeit abzulegen nicht erschrecken.

Wenn von mancher Seite die Befürchtung ausgesprochen wird, Schüler könnten sich verabreden, die Arbeiten durch absichtliche Häufung von Fehlern für die Beurteilung unverwendbar zu machen, so übersieht man, daß der Lehrer eine Handhabe hat, diese Bestrebungen unwirksam zu machen, in der Berechtigung und Verpflichtung Ersatzarbeiten schreiben zu lassen, deren Zahl mit Recht unbestimmt gelassen ist. Und sollten sich in einer Klasse zufällig solche den Erfolg eines gewissenhaften Unterrichts hemmende Elemente häufen, so ist der Lehrer ja bei der Beurteilung der Leistungen in den Vierteljahrszeugnissen auf diese Klassenarbeiten allein nicht angewiesen, er benutzt seine Beobachtungen im Unterricht, er wird

sich dann schon ein sicheres Urteil bilden. So werden auch widerspenstige Schüler zu gewissenhafter Betätigung ihrer Kräfte auch bei den schriftlichen Arbeiten gezwungen oder zum Verlassen der Anstalt genötigt werden.

Der Überschätzung der Extemporalien wird durch den Erlaß energisch entgegengetreten. Auch solche Mißgriffe können nicht mehr vorkommen, wie sie sich dann zeigen, wenn Direktoren in zweifelhaften Fällen, um sich von der Versetzungsreife der betreffenden Schüler zu überzeugen, diese zusammennehmen und ihnen Extemporalien diktieren. Ich halte ein solches Verfahren für einen Mißgriff, weil dadurch den schriftlichen Leistungen ein Übergewicht über die mündlichen beigelegt wird und ängstliche Schüler in eine Aufregung versetzt werden, die ihnen die Ruhe raubt, die nötig ist, das erworbene Wissen zu zeigen. So kann ich diesen Rat, der von einem ehemaligen langjährigen Direktor jüngeren Direktoren gegeben wird, nicht gutheißen. Der Direktor findet und hat im Laufe des Schuljahres ungesucht vielfache Gelegenheit sich von den Fortschritten der ihm anvertrauten Schülerschar zu vergewissern und, wo es nötig ist, auf eine Änderung des Lehrverfahrens einzuwirken.

Der Erlaß weist auf die Notwendigkeit möglichst häufiger mündlicher und schriftlicher Übungen hin, ehe bei dem Schüler die Sicherheit in der Anwendung des Erlernten vorausgesetzt werden darf. Von der Richtigkeit dieser Bemerkung hat sich jeder Lehrer überzeugen können. Wie viele Übungen werden im Hause von Vätern oder wenn es ihnen an Zeit oder Befähigung fehlt, von Nachhilfelehrern vorgenommen, wenn eine Klassenarbeit in Aussicht steht.

Sind neben den Klassenübungen auch jetzt noch Übungen zu Hause anzustellen? Gewiß, der Erlaß verlangt, daß die Schüler zu sorgfältiger Verbesserung der Fehler in den Übungsarbeiten anzuhalten sind. Diese Berichtigung wird zunächst in der Schule erfolgen, aber es ist m. E. erwünscht, daß der Schüler sich die Sätze oder Formen zu Hause nochmals vornimmt und sich das Richtige einprägt. Für Schwächere dürfte es sich auch empfehlen, durch Übersetzen anderer Vorlagen sich die erforderliche Sicherheit in der Grammatik zu erwerben.

Reinhardt und Roemer, Griechische Formen- und Satzlehre. 3. Auflage besorgt von Ewald Bruhn. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. XIV u. 284 S. 8°. geb. 3,60 M.

Die dritte Auflage unterscheidet sich von der zweiten darin, daß auch die Entstehung des Akkusativs der Beziehung erklärt wird. Solche Belehrungen, die ich für den Vorzug einer Grammatik halte, geben dem Schüler Gelegenheit, in den sprachlichen Bildungen nicht etwas Starres, sondern das Ergebnis der Tätigkeit an der besseren und reicheren Ausdrucksfähigkeit der Sprache immerfort arbeitenden Menschen zu sehen. Daher ist es für mich garnicht auffällig, daß schon nach vier Jahren eine neue Auflage nötig geworden ist. An den alten Gymnasien werden nach ähnlichen Gesichtspunkten verfaßte Lehrbücher durch solche Grammatiken verdrängt, die nur eine dürre Aufzählung der grammatischen Erscheinungen bieten und sie durch ein, höchstens zwei Beispiele zu erläutern suchen. Ich weiß es aus bester Quelle, daß vielen die geringste Seitenzahl einer Grammatik die beste Empfehlung ist.

Robertson, Kurzgefaßte Grammatik des neutestamentlichen Griechisch, mit Berücksichtigung der Ergebnisse der vergleichenden Sprachwissenschaft und der Koine-Forschung. Deutsche Ausgabe von Hermann Stocks. Leipzig 1911. J. C. Hinrichssche Buchhandlung. XVI u. 312 S. 8°. 5 M., geb. 6 M.

Nach dem Titel erwartet man eine kurze Angabe der Einzelheiten zu finden, in denen die Sprache des Neuen Testaments von dem attischen Griechisch abweicht. In der Deklination, Konjugation, der Casus- und Modussyntax, in der Tempuslehre stimmt das neutestamentliche Griechisch mit dem attischen in manchen Dingen nicht überein. Eine solche Aufzählung ist für den Studierenden der Theologie von Wichtigkeit, da er so befähigt wird, den Text des Neuen Testaments richtig zu verstehen. Diesen Zweck scheint der Verfasser im Auge zu haben. Man vergleiche z. B. die Bemerkungen über die Präposition ἀντί im § 94.

Aber dem steht mancherlei entgegen. § 138 heißt es: „Der sog. Konj. Fut. ist eine spätere Bildung. Im Opt. liegt die Sache ähnlich, nur daß es dazu ein Fut. gibt, dies aber nur in indirekter Rede an Stelle des Ind. Fut. der direkten." In der Anmerkung sagt der Verfasser: „es fehlt im N. T."

Ganz besonders auffallend aber sind die allgemeinen Bemerkungen über die Entstehung der Präpositionen § 87, über das prädikative Partizip § 234, über das Verb §§ 110—119, über den Satz §§ 48—50, das Wesen des Satzes § 140, über den Ursprung der Kasusformen S. 133 u. a. Das sind Dinge, die derjenige, der sich mit dem neutestamentlichen Griechisch beschäftigt, längst weiß. Ausführliche Darlegung der Bedeutung und des Gebrauchs der Kasus, deren Zahl im Sanskrit viel größer ist, als sie in der griechischen und lateinischen Schulgrammatik angegeben wird, interessieren den Leser des Neuen Testaments garnicht. Daher scheint der Titel den Inhalt ungenau anzugeben. Er müßte lauten: „Gedrängte Übersicht über die geschichtliche Entwicklung der griechischen Sprache aus der urindogermanischen bis auf die Gegenwart mit Hervorhebung der Eigentümlichkeiten der neutestamentlichen Sprache."

Der Übersetzer hätte auf die Reinhaltung der deutschen Sprache achten müssen. Fremdwörter wie eruieren S. 133, der subfinale Gebrauch von ἵνα S. 207, abruptes Sprechen S. 208, der abrupte Gebrauch von εἰ S. 220, der Dual ist obsolet geworden S. 40, das Imperfektum des Verbums eines Wunsches ist der höflichste Ausdruck für etwas Diffiziles S. 212 waren zu vermeiden. Auch grammatische Fachausdrücke wie punktuelle Aktion S. 195, die Reduplikation im Griechischen ist intensiv oder durativ oder kompletiv geworden, lassen sich gut deutsch wiedergeben. Durch solche Ausdrücke wird der Glaube an eine wissenschaftliche Überlegenheit nicht gestärkt. Ausdrücke wie die Bezeichnung des Mediums als eines Schmarotzers S. 185 erhöhen die Beweiskraft der Behauptung nicht.

Preuß, Griechische Hausübungen (mit Schlüssel) zum Selbststudium. I. Pensum der Untertertia. Leipzig 1911. Dr. Seele & Co. IV u. 85 S. 8°. 2,50 M.

Sorgfältiges Übersetzen der in dem Buche gebotenen Vorlagen gehört zu den Übungen, die Sicherheit in der Bildung grammatischer Formen verbürgen.

Charlottenburg. Gotthold Sachse.

Bastian Schmids naturwissenschaftliche Schülerbibliothek.

Band I: Physikalisches Experimentierbuch. I. Teil. Anleitung zum selbständigen Experimentieren für jüngere und mittlere Schüler von Prof. H. Rebenstorff. Mit 99 Abbildungen im Text. Leipzig und Berlin 1911. B. G. Teubner. 230 S. 8°. 3 M.

Das Unternehmen, durch eine naturwissenschaftliche Schülerbibliothek einen geistigen Zusammenhang zwischen Unterricht und freiwilliger naturwissenschaftlicher Beschäftigung der Schüler herzustellen, darf eines günstigen Entgegenkommens in weiteren Kreisen — nicht bloß in denen der Lehrer — sicher sein. Es kann kein Zweifel darüber bestehen, daß die Begleitworte, die Bastian Schmid seiner Sammlung mit auf den Weg gibt, zu Recht bestehen: Selbsttätigkeit und produktive Arbeit vermag schlummernde Kräfte und stille Talente zu wecken und zu fördern wie keine andere Beschäftigung. Diese Einsicht bricht sich auch im naturwissenschaftlichen Unterricht immer mehr Bahn, immer mehr kommt man zu der Überzeugung, daß durch eine passive Aufnahme des Lehrstoffes auf Grund von Demonstrationen — und seien diese auch noch so fesselnd — der Zweck des naturwissenschaftlichen Unterrichts nicht erschöpft ist, daß vielmehr jener Anreiz, der in eigener Beobachtung und in der Tätigkeit der Hand liegt, durch nichts ersetzt werden kann und deshalb auch im Unterricht oder im Anschluß an denselben von der untersten Stufe ab sorgfältiger Berücksichtigung und Pflege wert ist. Diesem Gesichtspunkt Rechnung tragend ist der Zweck des Unternehmens, Anregung zu aktiver Betätigung zu geben, den Schüler zu verständiger Beobachtung und planmäßigem Versuch anzuregen und anzuleiten.

Das vorliegende erste Bändchen der Sammlung wendet sich an solche Schüler, die der Physik besonderes Interesse entgegenbringen und der Neigung der Jugend folgend sich in leichten Versuchen betätigen wollen. Es folgt in der Anordnung des Stoffes den gebräuchlichen Lehrbüchern, ohne jedoch diese irgendwie ersetzen zu wollen, wie überhaupt der Gebrauch des Buches nicht im, sondern neben dem Unterricht gedacht ist. In freier, zusammenhängender Darstellung wird eine Reihe von Versuchen beschrieben, wie sie von einem interessierten Schüler ohne erhebliche Kosten und ohne übermäßige Anforderungen an die Übung und Geschicklichkeit ausgeführt werden können. Charakteristisch ist die an jeden Versuch sich anschließende praktische Verwertung der Ergebnisse. Nicht alle Versuche und Anordnungen dürften allgemein bekannt sein, manche werden sich auch zu Demonstrationen im Unterricht eignen, so daß das Buch auch für den Lehrer recht lesenswert ist. Die Anordnung des Stoffes bringt es mit sich, daß gleich auf den ersten Seiten physikalische Begriffe und Gedankengänge vorgeführt werden, die für den Anfänger recht hoch liegen, so daß ein Schwinden des Interesses nicht ausgeschlossen sein dürfte. Der Ausgang von der Mechanik der festen Körper entspricht zwar der systematischen Darstellung und dem gewöhnlichen Gang des Unterrichts, hat aber weder das leichtere Verständnis noch das allgemeinere Interesse des Schülers für sich. Methodisch viel glücklicher ist der Ausgang von einfachen Wärmeerscheinungen, an welche sich die Mechanik der luftförmigen und flüssigen Körper zwanglos angliedern läßt. Die Mechanik der festen Körper bilde

den Beschluß. Dieser Weg sollte auch im Unterricht eingeschlagen werden. Es läßt sich bei einer derartigen Anordnung des Stoffes die Unterweisung in vorzüglicher Weise unter den Gesichtspunkt der Problemstellung bringen, so daß jede Erkenntnis den Keim und den Hinweis auf neue Gedankengänge und neue Versuche in sich trägt. Jedenfalls sollten für die Anordnung des Stoffes im Unterricht mehr die Forderungen der Methode als die des Systems maßgebend sein, auch dann, wenn das eingeführte Lehrbuch nach systematischen Grundsätzen eingerichtet ist.

Das Buch, dessen zweiter Teil in Aussicht gestellt ist, hat manche Vorzüge vor andern, die das Schwergewicht mehr auf die praktische Unterweisung legen; wir wünschen ihm sowie dem ganzen Unternehmen Glück auf den Weg.

Band 3: An der See. Geologisch-geographische Betrachtungen für mittlere und reife Schüler von Prof. Dr. P. Dahms mit 61 Abbildungen im Text. Leipzig und Berlin 1911. B. G. Teubner. 210 S. 8°. 3 M.

Die Schrift, die in kleinem Umfang ein reiches und vielseitiges Wissen umschließt, gibt Zeugnis von scharfer und gleichzeitig liebevoller Betrachtung der Natur. Es will das Verständnis für den Strand und seine Wunder wecken und erschließen und zugleich einen Einblick gewähren in den eigenartigen Charakter der Küstenbewohner. So wird es, da es vielfach auf die eigene Anschauung zurückgreift, vor allem denen von Nutzen sein, die selbst am Strand leben oder doch Gelegenheit haben, den Strand zu besuchen. In der Auswahl des Stoffes geht es vielfach über das, was in der Schule gebracht werden kann, hinaus. Aber gerade darin, daß auseinander liegende Stoffe unter einheitliche Gesichtspunkte gebracht werden, liegt der eigenartige Reiz des frisch und warm geschriebenen Buches, das nicht bloß Schülern, sondern überhaupt allen Freunden der See eine Quelle der Belehrung und Unterhaltung werden dürfte.

Band 4: Große Physiker. Bilder aus der Geschichte der Astronomie und Physik von Dir. Prof. Dr. Hans Keferstein. Für reife Schüler. Mit 12 Bildnissen auf Tafeln. Leipzig und Berlin 1911. B. G. Teubner. 233 S. 8°. 3 M.

Die Schilderung des Werdeganges einer Auswahl hervorragender Physiker und Astronomen soll dem jugendlichen Leser einen Blick in die Geisteswerkstatt des Genies verschaffen und sein Interesse durch Erzeugung einer warmen persönlichen Anteilnahme an der wissenschaftlichen Forschung ihrer bedeutendsten Förderer zu tätiger Liebe steigern. Die Auswahl ist gut getroffen, die Einzeldarstellungen leisten das, was im Vorwort versprochen wird, indem nicht eine trockne Darstellung der Tatsachen geboten wird, sondern überall bei der Entwicklung philosophische Gesichtspunkte in den Vordergrund gerückt werden. Als Unterhaltungslektüre wird freilich das Buch dem Durchschnittsprimaner unserer höheren Lehranstalten nicht dienen können; das Verständnis der einzelnen Abhandlungen kann nur auf Grund guter physikalischer Kenntnisse erzielt werden, und so wird das Buch für besonders interessierte Schüler zur Vertiefung und Erweiterung des im Unterricht Gebotenen beitragen sowie etwa als Unterlage für freie Vorträge dieser Schüler gute Dienste leisten.

Anzuerkennen ist, daß in den Einzeldarstellungen auch die Leistungen anderer

großer Forscher so die eines Huygens, Laplace, Kant, Maxwell, Herz und anderer gewürdigt und ins rechte Licht gestellt sind. Vom Verleger sind dem Buch 12 gute Bildnisse von Forschern beigegeben.

Münster i. W. Schickhelm.

Sammelbericht über Biologie.

Ein ganz neues Schullehrbuch liegt vor in:

Heimbach, H. und **Leißner, A.,** Lehrbuch der Botanik für höhere Schulen. Bielefeld und Leipzig 1910. Velhagen & Klasing. 8°. Bd. I: VII u. 183 S. Mit 211 in den Text gedruckten Abbildungen und 4 Tafeln in Farbendruck. geh. 2 M. Bd. II: V u. 252 S. Mit 293 in den Text gedruckten Abbildungen und 12 Tafeln in Farbendruck. geb. 2,80 M.

Der erste Band dieses Werkes erinnert seiner Anlage nach etwas an den im IX. Jahrgang dieser Monatschrift S. 637 f. empfohlenen Leitfaden von Heering insofern, als die Pflanzen weder nach systematischen noch nach methodischen, sondern nach ökologischen Verhältnissen geordnet sind. Doch nicht der Wohnort allein ist hier maßgebend wie bei Heering, sondern vor allem die Blütezeit. Es werden daher „vier Gänge in Garten, Wiese, Wald und Feld", und zwar je einer im „Vorfrühling", „Vollfrühling", „Hochsommer" und „Herbst" in zusammenhängender Darstellung geschildert zur Einführung in die Pflanzenkunde. In diese Schilderungen sind die Einzelbeschreibungen von Pflanzenarten aufgenommen, doch so, daß man einige davon je nach Bedürfnis auswählen kann. Eine solche Auswahl wird im Anfang sehr nötig, denn auf die Feigwurz als erste Pflanze folgen unmittelbar Huflattich, Weide und Erle, also Pflanzen, deren Behandlung auf der Unterstufe schwer ist. Außer diesen Gängen enthält der erste Band noch eine „Anfängerflora" und Abschnitte aus der „Morphologie". Man sieht, über die neuerdings stark betonte Ökologie werden die alten Unterrichtsgegenstände nicht vernachlässigt. Der 2. Band umfaßt Anatomie, Physiologie, Biologie, Wirtschaftsbotanik und Systematik. In die Biologie sind die Pflanzengeographie und Pflanzenpsychologie hinein verarbeitet; die Pflanzenvereine treten auch da stark hervor, während die Systematik die Einzelbeschreibungen auch nach der Seite der wirtschaftlichen Botanik ergänzt, wobei Familien genannt werden, die zum Teil vielleicht kaum in ein Schulbuch gehören wie Burseraceen und Meliaceen (verdruckt in Miliaceen); es würde wohl genügt haben, solche Nutzpflanzen hinsichtlich ihrer Stellung in einer „Ordnung" (hier Engler entsprechend „Reihe" genannt) einzuordnen. Doch das sind Kleinigkeiten; im ganzen ist das Buch wohl den besten Lehrbüchern auf dem Gebiete unbedingt einzureihen.

Ein neues Lehrbuch liegt auch vor in:

Schmeil, O., Einführung in die Tier- und Menschenkunde. Ein Hilfsbuch für den naturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten und Mittelschulen. Leipzig 1911. Quelle & Meyer. X u. 260 S. 8°. Mit 16 farbigen Tafeln und zahlreichen Textbildern. 2,50 M.

Dieses Buch ist aber nichts ganz Neues, sondern nur ein Zwischenglied zwischen

den „Leitfäden" und „Grundrissen" des Verfassers. Es ist also eine Kürzung des Leitfadens des Verfassers, bei dem aber trotzdem der Geist der gleiche geblieben ist. Ökologie herrscht vor, Morphologie und Systematik werden nicht vernachlässigt, wie man es von den anderen Büchern kennt, die sich viele Freunde erwarben. Mehr als in früheren Büchern des Verfassers werden Paläontologie und Tiergeographie berücksichtigt; doch hätte im letzten Abschnitt das Gebiet der nördlich-gemäßigten Zone vielleicht besser sich zerlegen lassen, um den Unterschied wenigstens von Süd- und Mitteleuropa, vielleicht auch einige Eigenheiten Ostasiens hervorzuheben. Der Verweis der wissenschaftlichen Namen ins Register ist mit Freuden zu begrüßen, da diese dann aus dem Lehrstoffe verschwinden, doch wäre in einzelnen Fällen wohl eine genauere Bezeichnung angebracht, z. B. „weißer Storch" statt „Storch" allein, weil Schüler dadurch aufmerksam darauf werden, daß es auch andere Störche gibt als ihren alten Bekannten.

Zwei Teile eines in den ersten Teilen des entsprechenden tierkundlichen Werkes schon in dieser Monatschrift IX, 1910, S. 446 angekündigten Buchs kennzeichnen:

Smalian, K., Leitfaden der Pflanzenkunde für höhere Lehranstalten. 4. Teil: Lehrstoff der U III. IV u. 225 S. 8°. Mit 45 Textabbildungen und 14 Farbentafeln. geh. 2,25 M. 5. Teil: Lehrstoff der O III. IV. u. 326 S. Mit 86 Textabbildungen und 10 Farbentafeln. geb. 2 M. Leipzig und Wien 1912. Freytag & Tempsky.

Es ist das nur die Umwandlung der vom Verfasser früher in zusammenhängender Darstellung bearbeiteten und auch in dieser Monatschrift VI, 1907, S. 460 f., empfohlenen Werke über Pflanzenkunde. Daß eine Zerlegung des Stoffes nach Klassenstufen Vorteile und Nachteile mit sich bringt, ist ja bekannt genug. Jeder Lehrer muß sich entscheiden, welche Ausgabe er bevorzugt.

Neue Auflagen liegen von den folgenden Büchern vor:

Bokorny, Th., Lehrbuch der Botanik für Realschulen und Gymnasien. Im Hinblick auf ministerielle Vorschriften bearbeitet. 3. verbesserte Auflage. Leipzig 1910. W. Engelmann. VI u. 272 S. 8°. geb. 3 M.

Da die große, für Oberrealschulen bestimmte Ausgabe dieses Werkes erst in dieser Monatschrift VIII, 1909, S. 384 f., empfohlen wurde, mag ein kurzer Hinweis auf diese neue Auflage der kleinen Ausgabe hier genügen.

Kraß, M. und **Landois, H.,** Der Mensch und das Tierreich in Wort und Bild für den Schulunterricht in der Naturgeschichte dargestellt. 14. unter besonderer Berücksichtigung der Biologie verbesserte Auflage. Freiburg i. B. 1911. Herdersche Verlagsbuchhandlung. XVI u. 277 S. 8°. Mit 3 Farbentafeln und 233 eingedruckten Abbildungen. 3 M.

Die wesentlichste Verbesserung der nach dem Tode des an zweiter Stelle genannten Verfassers erschienenen Auflage ist die Einführung neuer Abbildungen, darunter 2 bunte Tafeln („Vogeleier" und „Schmetterlinge"). Wie bisher kommt in stärkerer Betonung der Ökologie das altbekannte Buch den Forderungen der Neuzeit nach.

Kraepelin, K., Leitfaden für den zoologischen Unterricht in den unteren Klassen der höheren Schulen. 6. verbesserte

Auflage. Vollständige Ausgabe in einem Bande. Leipzig und Berlin 1911. B. G. Teubner. V u. 355 S. 8°. Mit 536 Abbild. im Text und 9 farbigen Tafeln. geb. 4,80 M.

Da die zunächst vorangehende Auflage des Werkes dem Berichterstatter nicht vorliegt, kann er mit dieser nicht vergleichen. Nach der Einleitung zu urteilen, ist namentlich auf Richtigstellung der wissenschaftlichen Bezeichnungen im Text Wert gelegt, eine Frage, die für die Schule wenig bedeutsam ist. Gegenüber der 3. Auflage ist aber der Text sowohl als namentlich die Abbildungszahl sehr vermehrt. Vor allem erscheinen im Gegensatz zu jener Auflage auch bunte Abbildungen, die für die dauernde Einprägung bei Schülern doch Wert haben, nur nicht dem Unterricht von vornherein zugrunde gelegt werden dürfen. Vor allem ist der Text nach dem abgedruckten Vorwort der 5. Auflage aber schon bei dieser, ein leichter lesbarer geworden, da nicht mehr „Stichworte" allein gegeben werden. Das Buch ist nur für untere und mittlere Klassen bestimmt, da Verfasser ja ein besonderes Lehrbuch der Biologie für die Oberstufe bearbeitet hat (vgl. diese Monatschrift VI, 1907, S. 632 f. und IX, 1910, S. 449 f.), doch ist dieses noch in zwei Teilen käuflich, von denen je einer für die unteren und für die mittleren Klassen der Realanstalten dann in Betracht kommen würde; in dem Falle würde das Buch nicht veralten, bevor der Schüler die Mittelstufe erreichte.

Von Hilfsmitteln für den Unterricht liegen mehrere in weiteren Fortsetzungen vor:

Meerwarth, H., Lebensbilder aus der Tierwelt. 4. Bd. 2. Reihe, Vögel I. Leipzig 1912. R. Voigtländer. VIII u. 596 S. 8°. 6. Bd. Vögel III. 1Herausgegeben von K. Soffel. Ebenda. IX u. 725 S. 8°. Mit 712 photographischen Aufnahmen. Jeder Band 12 M.

Die Bedeutung dieses Buches für den tierkundlichen Unterricht wurde bei Besprechung des ersten Teiles (Monatschrift IX, 1910, S. 286 ff.) dargelegt, während auf zwei weitere Teile später (ebenda X, 1911, S. 535 f.) hingewiesen wurde. Nun liegt die Bearbeitung der Vögel vollständig vor. Da die Einzelbearbeitungen der Arten oder Gruppen je nach Fertigstellung bunt durcheinander erschienen, ist im letzten Bande dieser Klasse ein ausführliches „systematisches Verzeichnis der in den drei Bänden behandelten europäischen Vögel" gegeben, das für den Lehrer nicht nur durch die Erleichterung der Auffindbarkeit, sondern auch noch durch Ergänzung der Abbildungen Wert hat und diesem die etwaige Bestimmung von Arten durch Diagnosen erleichtert, während sonst nur lebensvolle Schilderungen geboten werden. Das Auffinden ermöglicht dann vor allem ein Gesamtregister für alle 3 Teile. Der Hauptwert des Werkes beruht aber auf den schönen Abbildungen, deren Zahl so groß ist, daß man den billigen Preis kaum begreift.

Willkomm-Köhne, Bilder-Atlas des Pflanzenreichs. 5., vollständig umgearbeitete Auflage. Eßling und München 1912. J. F. Schreiber. Wien. R. Mohr. Lieferung 2—10. Vollständig in 25 Lieferungen à 0,50 M. mit 526 Pflanzenbildern auf 124 Farbendrucktafeln, 1 Schwarzdrucktafel und 205 S. Text mit 100 Abbildungen. Vollständig geb. 14 M.

Schon die 1. Lieferung ließ erkennen, daß dieses Werk nicht nur seine frühere Bedeutung erhielt, sondern wesentlich verbessert war (vgl. Monatschrift X, 1911,

S. 534 f.). Das zeigen namentlich hinsichtlich der wirklich prächtigen Abbildungen auch die heute vorliegenden Lieferungen. Der Text erscheint leider bruchstückweise; aber auch die heute fertig vorliegenden Teile lassen erkennen, daß der neue Bearbeiter es versteht, das aus der Fülle des Stoffes zur eingehenden Behandlung auszuwählen, was am wichtigsten ist. Dabei beschränkt er sich natürlich nicht auf die heimischen Vertreter, sondern erwähnt oder beschreibt auch solche Gewächse anderer Länder, die als Nutz- oder Zierpflanzen dem Namen nach bekannt sind oder aus irgendeinem anderen Grunde allgemeine Beachtung verdienen. Schon jetzt kann man sehen, daß das Buch Schülern zur Weiterbildung durchaus zu empfehlen ist.

Berges Kleines Schmetterlingsbuch für Knaben und Anfänger. In der Bearbeitung von Prof. Dr. H. Nebel. Stuttgart 1912. E. Schweizerbart. VIII u. 208 S. 8°. Mit 344 Abbildungen auf 24 Farbentafeln und 97 Abbildungen im Text. geb. 5,40 M.

Auch dieses Buch ist gleich dem vorigen ein den meisten Lehrern der Naturwissenschaften sicher bekanntes Werk in neuer Form, in diesem Falle in einer kleinen Ausgabe, die für Kinder bestimmt und auch durchaus empfehlenswert ist, falls diese ihre Sammlungen auch auf Tiere ausdehnen. Selbstverständlich kann diese Ausgabe nicht alle deutschen Schmetterlingsarten umfassen, doch sind die häufigsten oder sich durch Schädlichkeit auszeichnenden Arten ausgewählt und die 314 so ausgesonderten Arten nicht nur beschrieben, sondern sämtlich farbig oder schwarz abgebildet. Die Einleitung enthält die wichtigsten allgemeinen Mitteilungen, wobei auf die Ökologie gebührende Rücksicht genommen ist. Daß auch Fang und Aufzucht der Schmetterlinge besprochen wird, ist bei dem Zwecke des Buches selbstverständlich. Wenn man als Lehrer auch vielleicht kaum zur Sammlung dieser wie anderer Tiere auffordern wird, kann man doch Knaben, die dazu Neigung zeigen, das Buch empfehlen.

Als Fortsetzung wiederum zu betrachten ist:

Böhmig, L., Die wirbellosen Tiere. 2. Band: Krebse, Spinnentiere, Tausendfüßer, Weichtiere, Moostierchen, Armfüßer, Stachelhäuter und Manteltiere. Leipzig 1911. Göschen. 169 S. 8°. Mit 97 Figuren. 0,80 M.

Es ist eine Ergänzung zu einem (Monatschrift IX, 1910, S. 448 f.) angekündigten Werke, das aber wieder gewissermaßen auch nur ein Teil eines größeren schon (ebenda VIII, S. 389) besprochenen Gesamtwerkes „das Tierreich" ist. Es entspricht ganz den anderen Bändchen der „Sammlung Göschen", kann daher dem Lehrer eine billige Ergänzung seiner Handbücher liefern. Auffallen muß im Titel, daß die Insekten fehlen; doch erklärt sich das, weil diesen ein besonderer Band gewidmet sein soll. Reife Schüler können es natürlich auch benutzen; auf der Stufe aber, auf welcher diese Tiergruppen in der Schule meist behandelt werden, bietet es den Schülern zu viel.

Weit mehr für Schüler berechnet ist:

Graebner, P., Vegetationsschilderungen. Eine Einführung in die Lebensverhältnisse der Pflanzenvereine, namentlich in die morphologischen

und blütenbiologischen Anpassungen. Für mittlere und reife Schüler. Leipzig und Berlin 1912. B. G. Teubner. 184 S. 8°. Mit 40 Abbildungen. geb. 3 M.

Das Buch bildet den 12. Band einer naturwissenschaftlichen Schülerbibliothek, auf die auch an anderer Stelle in dieser „Monatschrift" hingewiesen werden wird. Sie hat als Herausgeber Dr. Bastian Schmid, einen Mann, der in unseren Fachkreisen sich einen Namen erworben hat, wie wenig andere Fachgenossen. Auch bei der Wahl des Verfassers dieses Buches hat er wieder sein Geschick bewiesen, denn dieser gehört zu den besten Kennern der Pflanzenwelt unseres Landes. Er versteht es aber auch, die Jugend einzuführen in die Bewohner von Wald, sonnigen Hügeln, Äckern und Wegrändern, Gewässern u. Ufern, sowie Wiesen und Mooren und dabei sie bekannt zu machen mit den wichtigsten Erscheinungen über Bau und Leben der Pflanzen; es wird so viel darin geboten und in so angenehmer Darstellung, daß auch wir Lehrer das Buch mit Vorteil benutzen können, namentlich wenn wir Gelegenheit haben, im Freien die Schüler ins Verständnis der Pflanzenvereine einzuführen. Das Buch dürfte aber vor allem in keiner Schülerbibliothek fehlen, da es auch den Schüler ohne Lehrer fördern kann.

Für gleichen Zweck empfehlenswert ist:

Sellheim, H., Tiere des Waldes. Leipzig 1911. Quelle & Meyer. X u. 182 S. 8°. Mit zahlreichen Abbildungen im Text und 2 Tafeln. 1,80 M.

Auch dieses gehört einer „Naturwissenschaftlichen Bibliothek" an; sie wird von K. Höller und G. Ulmer herausgegeben. Wie im vorigen Buch ins Pflanzenleben führen hier lebensvolle Schilderungen ins Tierleben hinein; an Vollständigkeit ist wie bei vorigem auch bei diesem Buch nicht zu denken. Schöne Abbildungen ergänzen hier wie da den Text, hier sogar 2 Tafeln. Da der Verfasser ein Forstmeister ist, muß er vertraut mit seinem Gegenstand sein.

Unmittelbaren Nutzen hat aber das Werk, mit dem wir den diesmaligen Bericht beschließen wollen, weil es das für den Schulunterricht wichtigste von allen ist:

Potonié, H. und **Gothan, H.,** Vegetationsbilder der Jetzt- und Vorzeit. Tafel IV u. V. Eßlingen u. München 1911. J. F. Schreiber. Preis der Tafel 4,50 M., Text zu beiden 0,20 M.

Die ersten 3 Tafeln der Sammlung wurden in dieser Monatschrift (VIII, 1909, S. 387) besprochen. Von den heute vorliegenden behandelt die erste die Ruderal- (und Mauer-) Flora, also die Pflanzenwelt der Orte, die durch Anhäufung von Stickstoff bestimmte Pflanzen anlockt, solche, die vielfach aus Steppengebieten stammen, zum Teil auch auf Äckern oder an anderen durch tierische Abfälle überreich mit Nährstoffen versehenen Örtlichkeiten erscheinen. Das Bild zeigt die wichtigsten Vertreter solcher Bestände, z. B. neben Nesseln- und Gänsefußarten, Stechapfel und Bilsenkraut sowie Spitzkletten, Pflanzen, die man nicht überall in Natur den Schülern zeigen kann und die doch bezeichnend genug sind, um den Schülern vorgeführt zu werden. Noch wichtiger ist Tafel V. Sie stellt ähnlich wie Tafel III ein Bild aus der Vorzeit dar, in diesem Fall aus der Rhät-Lias-Periode, also aus dem Mittelalter der Erdbildungsgeschichte. Noch immer herrschen Gefäßsporer und Nacktsamer vor wie auf dem Bilde aus der Steinkohlenzeit, aber sie erinnern doch mehr an Pflanzen der heutigen Tropenwelt. Das Bild ist für Geologie und

Botanik gleich wichtig, die Ausführung gleich der der vorhergehenden Tafeln vorzüglich. Gerade solche Bilder wie das letzte sind noch sehr selten, doch auch noch von lebenden Beständen der heimischen Pflanzenwelt können wir weitere brauchen. Wir fordern die Fachgenossen dringend auf, durch Ankauf für ihre Schulsammlungen das Unternehmen zu unterstützen und so zu weiteren derartigen Tafeln zu locken.

Perleberg. F. Höck.

b) Einzelbesprechungen:

Huther, A., Über das Problem einer psychologischen und pädagogischen Theorie der intellektuellen Begabung. Aus: Sammlung von Abhandlungen zur psychologischen Pädagogik, herausgegeben von Meumann. Band II, Heft 4. Leipzig 1910. Verlag von Engelmann. 41 S. 8°. 1 M.

Der Verfasser, der in einer früheren anziehenden Schrift die psychologische Grundlage des Unterrichts untersucht hat, befaßt sich in der oben genannten Abhandlung mit der Theorie der Begabung. Nach ihm ist eine allgemein befriedigende Theorie der intellektuellen Begabung bisher noch nicht mit Erfolg versucht worden und zwar wahrscheinlich deshalb, weil das Problem selbst unrichtig gestellt zu werden pflege. Nach einem kurzen geschichtlichen Überblick über die hergebrachten Auffassungen von Begabung, Anlagen und angeborenen Talenten und einer gedrängten Darstellung und Kritik der Anschauungen Wundts auf diesem Gebiet bestimmt der Verfasser den Begriff der Begabung im aktuellen Sinne, nämlich dem einer Ausbildungs- oder Entwicklungsmöglichkeit. Um nicht in den Fehler der älteren Vermögenstheorie zu verfallen, verwirft er durchaus den Begriff einer angeborenen spezifischen Talentsanlage, die nur geübt zu werden brauche, um „sich die Fertigkeit anzueignen, die durch ihre angeborene Beschaffenheit begünstigt wird". Von diesem Begriff der Anlage trennt er scharf den der „Funktion", die einen formalen Faktor des Bewußtseins darstellt und „nur in Verbindung mit einem konkreten Inhalt aktuelle Bedeutung und damit zugleich erst qualitative Bestimmtheit erhält". Den Begriff der Begabung im aktuellen Sinne untersucht der Verfasser dann besonders für das Lehrfach der Mathematik. Er sucht die subjektiven Faktoren auf, welche die mathematische Begabungsart ausmachen, und stellt im Anschluß daran die qualitativen Begabungstypen für mathematische Betätigung, namentlich auf dem Gebiet der Geometrie, fest: 1. den anschaulichen Typus bei Vorwiegen der anschaulichen Phantasie; 2. den kombinatorischen bei Vorwiegen der kombinierenden Phantasie; 3. die verschiedenen intellektuellen Typen, die sich aus dem sogenannten mathematischen Verstande, dem induktiven wie deduktiven, herleiten, und zwar in ihrer produktiven wie reproduktiven Form. Interessante Streiflichter fallen bei dieser Darlegung auch auf die Willensvorgänge, die für die Tätigkeit des Intellekts und die intellektuelle Begabung von Bedeutung sind und wirksam werden, und die Möglichkeit und Notwendigkeit der Schulung des Willens als Faktors der intellektuellen Begabung. Auch über das Wesen des logischen Gefühls sowie das Problem einer formalen Schulung dieses Gefühls handelt

der Verfasser in diesem Zusammenhang in höchst anziehender Weise. Das Ergebnis der Abhandlung ist, daß es, wenn man die für die mathematische Bildung bedeutsamen rein formalen Faktoren außer acht läßt, eine angeborene Anlage für die Mathematik nicht gibt. Zum Schluß untersucht der Verfasser noch kurz die Begabung für den deutschen Aufsatz, wobei er manch trefflichen Wink für den Lehrer des Deutschen gibt. — Die Abhandlung Huthers verdient ernstlich die Aufmerksamkeit der Pädagogen und Psychologen, namentlich der mathematisch interessierten. Wenn sie auch manches Wichtige beiseite läßt, wie z. B. die dem Thema naheliegenden inneren Beziehungen zwischen Begabung, Temperament und Individualität, und die Grundansicht des Verfassers, daß eine angeborene Veranlagung für Mathematik nicht anzunehmen sei, wohl kaum die Zustimmung der meisten in der Praxis des Unterrichts stehenden Mathematiker finden dürfte, so ist sie doch schon deshalb in hohem Maße anerkennenswert, weil sie helles Licht über ein Gebiet wirft, das in den meisten kleinen wie großen Handbüchern psychologischer Pädagogik etwas stiefmütterlich behandelt wird und unseres Wissens außer in Baerwalds Theorie der Begabung bislang kaum in ausreichender Weise bebaut worden ist. Druckfehler: p. 410 (14) Anm. Z. 2 v. o. „einer" Idee.

Langenberg. Friedrich Schmitz.

Levinstein, Kurt, Die Erziehungslehre Ernst Moritz Arndts. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts. Berlin 1912. Weidmannsche Bchhandlung. VI u. 158 S. 8°. 3 M.

Das Hauptwerk, in dem E. M. Arndt seine Erziehungslehre niedergelegt hat, sind die „Fragmente über Menschenbildung", die im Jahre 1905 zum ersten Male erschienen.

Levinstein hat sein Buch, dessen Anlage durchaus zu billigen ist, in fünf wohlgegliederte Abschnitte geteilt. Nachdem er in gehaltvoller Einleitung darauf hingewiesen, daß der Dichter und Politiker Arndt längst eingehend gewürdigt sei, der Erzieher dagegen noch keineswegs richtig eingeschätzt werde, stellt er in dem ersten Abschnitte seine „Fragmente" Rousseaus „Emile" gegenüber. Nach sorgfältigster Untersuchung gelangt der Verfasser zu dem Ergebnis, daß man zwar den Spuren der Lektüre Rousseaus in den „Fragmenten" fast auf jeder Seite begegne, daß aber keineswegs der deutsche Pädagoge dem französischen als ein äußerlicher Nachahmer gefolgt sei, auch nirgends seine persönliche Eigenart ihm gegenüber verleugnet habe.

Der zweite Abschnitt führt uns in die Gedankenwelt des klassischen Altertums, besonders zu Platos „Staat". Es ist nicht zu leugnen, daß sich Arndt zu der Welt des Altertums stark hingezogen fühlt, daß er begeisterte Hymnen auf die Alten und ihre Sprache singt, daß ihn die Erziehungskunst der Griechen fesselt, und besonders nachhaltig Plato auf ihn wirkt. Und doch wahrt selbst einem Plato gegenüber Arndt stets seinen persönlichen Standpunkt. Auf dem Gebiete der Erziehung ist und bleibt er ein selbständiger Denker, der sich widerspruchslos auch seinem griechischen Vorbilde niemals anschließt.

Die beiden nächsten Abschnitte, der dritte und vierte, beleuchten Arndts Verhältnis zu Salzmann und Pestalozzi. Mag immerhin der Einfluß des bekannten

Philanthropen und des Altmeisters unserer deutschen Schule an Bedeutung dem Rousseaus und Platos nicht gleichkommen, so hat doch auch aus ihren Werken der Verfasser der „Fragmente" reiche Belehrung geschöpft. Arndt hat schon in seinem fünfzehnten Jahre Salzmann gelesen und sich bereits um das Jahr 1805 mit den pädagogischen Anschauungen Pestalozzis vertraut gezeigt. In dem Pädagogen von Schnepfenthal fand Arndt auf verschiedenen wichtigen Gebieten der Erziehung einen vorzüglichen Meister, und in gleicher Weise zollte er dem nach dem Höchsten strebenden Pestalozzi, mit dem er sich in so manchen Fragen eins wußte, unbedingte Anerkennung. Das hält ihn jedoch nicht ab, wenn es nötig ist, an der Lehre des Schweizers Kritik zu üben und andere Wege zu gehen als jener.

„Arndts erzieherische Persönlichkeit", betitelt sich das fünfte und letzte Kapitel des vorliegenden Buches. Der Verfasser wirft noch einmal die Frage auf, inwieweit „die Fragmente" trotz so mannigfaltiger Beeinflussungen von außen als ein selbständiges Werk auf pädagogischem Gebiet hingestellt zu werden verdienen. Ob das notwendig war, lassen wir hier unerörtert. Die Frage dürfte in den vorhergehenden Abschnitten zur Genüge beantwortet sein. Nichtsdestoweniger folgen wir unserem Verfasser gern, wenn er in den „Fragmenten" eine Art von didaktischer oder pädagogischer Autobiographie sieht, wenn er uns zeigt, daß alle darin niedergelegten Anschauungen erst in zweiter Linie von den genannten Erziehungsbüchern beeinflußt sind, daß in erster Linie aber hinter allem, was Arndt sagt, seine eigene eindrucksfähige, durch reiche Lebenserfahrungen gefestigte Persönlichkeit zu finden ist.

An ein kurzes Schlußwort schließen sich 147 Anmerkungen, die von dem Bienenfleiße Levinsteins Zeugnis ablegen. Wir wünschen der Arbeit, die sicherlich viel Gutes enthält, zahlreiche Leser. Vielleicht reiht sich einmal die noch fehlende, allen wissenschaftlichen Ansprüchen genügende Biographie Arndts an!

Freudenberg, Alwin, Aphorismen aus der Pädagogik der Gegenwart. Zitate über Erziehung und Unterricht der Jugend aus den Werken berufener deutscher Pädagogen und Schulmänner. Dresden 1912. Alwin Huhle. VIII u. 238 S. 8°. 2 M.

Der Verfasser bezeichnet als die Bestimmung der hier dargebotenen Aphorismensammlung, „die Unterrichts- und Erziehungsarbeit an unserer Jugend nach einigen beachtenswert erscheinenden Seiten hin fördern zu helfen, sowie zum Nachdenken über mancherlei heutzutage scharf umstrittene Fragen und Probleme der Pädagogik anzuregen". Das Buch ist nett zu lesen, doch bezieht es sich inhaltlich nur zum geringeren Teile auf höhere Lehranstalten; überdies ist es lediglich eine Zusammenstellung. Von den 418 Zitaten, die den Werken wohl aller wichtigeren deutschen Erzieher und Schulmänner entnommen und hier mitgeteilt sind, handeln No. 1—134 über Erziehung, 135—418 vom Unterricht. Daß alle brennenden Fragen der modernen Pädagogik hier berührt werden, darf man von vornherein annehmen. Die Auswahl der vorliegenden Sammlung zeugt von Geschick. „Möge dem Buche bei seiner Fahrt in die pädagogische Welt ein freundlicher Stern leuchten!" So der Verfasser. Wir stimmen bei.

Posen. Schröer.

Cornelius, Hans, Elementargesetze der bildenden Kunst. Zweite vermehrte Auflage mit 245 Abbildungen im Text und 13 Tafeln. 201 S. Leipzig und Berlin 1911. B. G. Teubner. geh. 7 M., in Leinen geb. 8 M.

Das inhaltreiche, tiefgründige Buch, eine praktische Ästhetik, richtet sich in erster Linie nicht an Gelehrte, sondern an praktische Künstler. Indem der Verfasser, vielfach auf Hildebrands „Problem der Form" fußend, die Grundbedingungen alles künstlerischen Schaffens untersucht, will er der Stilverrohung entgegenwirken, die sich in den letzten Jahrzehnten in der bildenden Kunst, besonders im Kunsthandwerk immer mehr geltend macht und schließlich zu einer allgemeinen Entartung des künstlerischen Geschmackes führen könnte. Es wäre zu wünschen, daß das klare, überzeugende Werk in den beteiligten Kreisen die weitgehendste Beachtung fände. Aber auch der Nicht-Künstler, welcher tiefer in die geistige Werkstätte des künstlerischen Schaffens eindringen möchte, wird das Buch mit Nutzen und Genuß lesen. Gewiß ist eine natürliche Empfänglichkeit für die ästhetischen Werte, welche im Kunstwerk zum Ausdruck kommen, die unerläßliche Voraussetzung und sicherste Gewähr für Kunstverständnis und Kunstgenuß, allein theoretisch-ästhetische Schulung, wie sie aus dem Studium des Corneliusschen Buches erwächst, läutert und vertieft den künstlerischen Geschmack. Eine eingehendere Würdigung der vom Verfasser entwickelten Grundgesetze muß ich mir leider hier versagen, da sie in eine Fachzeitschrift für Kunst gehört. Das Verständnis des Buches, welches Anfängern im Studium der Ästhetik nicht ganz leicht sein dürfte, wird wesentlich gefördert durch zahlreiche, erläuterte, gute Abbildungen. Ich möchte dem Verfasser empfehlen, diese Erläuterungen, die ja doch besonders für Anfänger bestimmt sind, in einer späteren Auflage an einzelnen Stellen noch etwas zu erweitern.

Düren. Aug. Schoop.

Batiffol, Pierre, Urkirche und Katholizismus. Übersetzt und eingeleitet von Dr. theol. Franz Xaver Seppelt, Privat-Dozent an der Universität Breslau. Kempten und München 1910. Jos. Kösel. XXIX u. 420 S. 8°. 4,50 M., geb. 5,50 M.

Mit Gewinn und Genuß habe ich des berühmten Autors „Eglise naissante" gelesen. 1908 ist es erschienen und hat einen bei theologischer Literatur selten vorkommenden Erfolg gehabt, in 100 Tagen waren zwei Auflagen ausverkauft. Man kann das verstehen. Die Frage nach dem Ursprung des Katholizismus wird heute viel erörtert und ist heftig umstritten; und in romanischen Ländern, auch in Frankreich, sind modernistische Gedankengänge nicht wenig verbreitet. Man denke nur, wie Harnack und Solms, Schnitzer und Hugo Koch über die Anfänge von Primat und Kirche gearbeitet haben. Dem Interesse am behandelten Stoff kommt die französisch-elegante Form zu Hilfe, in der Batiffol seine Erörterungen über Zyprian und den Primat, über die Kirche im Evangelium usw. dem Leserkreis zu bieten versteht. Der Verfasser will mit seiner wissenschaftlich exakten und gründlichen Arbeit zeigen, so hat Harnack es sehr gut formuliert, daß die Kirche so alt ist wie die christliche Religion, der Katholizismus so alt wie die Kirche und der römische Primat so alt wie der Katholizismus. Harnack stellt dem Verfasser

das Zeugnis aus, daß man mit größerer Sachkenntnis den Beweis für die wurzelhafte Einheit von Christentum, Katholizismus und römischem Primat nicht antreten kann als es hier geschehen ist. Und wirklich, geschickter, schärfer und klarer hat kein Katholik den geschichtlichen Nachweis für die These, daß die Urkirche katholisch war, daß der Primat von Christus gestiftet ist, geführt. Wer als katholischer Religionslehrer in der Apologetik und Kirchengeschichte mit seinen Schülern diese Fragen besprechen muß, kann bessere und zuverlässigere Hilfe nicht finden. Wer überhaupt wissen will, was an den modernen Theorien über die Entstehung des Primates und der Kirche angreifbar ist, weiter, wer sehen will, wie die katholische Theologie wissenschaftlich mit diesen Theorien sich auseinandersetzt und geschichtlich das Fundament stützt, auf dem die Lehrautorität der Kirche und des Papstes sich erhebt, der lese Batiffol. Seppelt hat das Werk, das auch in den Kreisen derer, die einer französisch geschriebenen wissenschaftlichen Abhandlung nicht zu folgen vermögen, Verbreitung und Studium verdient, gut ins Deutsche übersetzt. Der Verfasser hat die dritte Auflage seines Werkes für die Übersetzung durchgesehen und eine Anzahl Berichtigungen und Zusätze geliefert. Der Übersetzer hat da und dort die Angaben, namentlich aus der deutschen Literatur ergänzt. Somit kommt der deutschen Übersetzung ein selbständiger Wert neben dem französischen Original zu.

Breslau. Hermann Hoffmann.

von Schubert, Hans, Grundzüge der Kirchengeschichte. Ein Überblick. 4. verbesserte Auflage. Tübingen 1912. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). VII u. 301 S. 8°. 4 M.

Die Schrift gibt Vorlesungen wieder, die vor Studenten aller Fakultäten und bei einem Hochschulferienkursus vor Lehrern gehalten wurden. Die Aufgabe, in gedrängter Kürze einen Überblick über die Entwicklung der christlichen Kirche von ihren Anfängen bis zur Gegenwart zu geben und dabei die Hauptmomente aufzuweisen, ohne die Darstellung mit Einzelheiten zu belasten, ist in recht ansprechender Weise gelöst. Nur die neueste Zeit kommt doch wohl etwas zu kurz; der letzte (16.) Abschnitt behandelt zusammenfassend die Epoche vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, die religiöse und kirchliche Regeneration und das Ringen der Gegensätze in der neuesten Zeit. Das ist ja aus der Entstehung der Schrift erklärlich. Aber für das Verständnis der religiösen und kirchlichen Verhältnisse der Gegenwart ist doch die Einsicht in das geschichtliche Entstehen und Werden der wirksamen Mächte von besonderer Bedeutung, und gerade die Schilderung der früheren Zeiten ruft bei diesem Überblick den Wunsch wach, daß der Verfasser auf die kirchliche Entwicklung des 19. Jahrhunderts noch eingegangen sein und manche Erscheinungen etwas ausführlicher behandelt haben möchte, die jetzt nur gestreift wurden.

Köstlin, Friedrich, Schülerheft zur Kirchengeschichte. Tübingen 1908. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 79 S. 8°. 0,75 M.

Das Heft ist zunächst bestimmt für die Oberstufe der sechs- und siebenklassigen höheren Schulen Württembergs, für die der Lehrplan kirchengeschichtliche Unter-

weisung vorsieht. Doch hat sich auch in den anderen deutschen Staaten seit Jahren die Überzeugung geltend gemacht, daß auf der Mittelstufe ein vorbereitender Kursus der Kirchengeschichte am Platze ist. Dafür tut das Schülerheft, das das Diktieren erspart und die Einprägung, Repetition und Wiederanknüpfung erleichtert, treffliche Dienste. Die Hauptgesichtspunkte sind klar und übersichtlich zusammengestellt, und dabei bringen die kleinen Abschnitte doch nicht in abgehackter Form nur nackte Daten, sondern die sprachliche Form ist trotz der prägnanten Kürze gefällig. Öfters wird auf das kirchengeschichtliche Lesebuch von Rinn-Jüngst verwiesen; vielleicht wäre für diese Stufe das von Meltzer-Thrändorf noch besser geeignet.

Stephan, Horst, Die Neuzeit. 4. Teil des Handbuchs der Kirchengeschichte für Studierende, in Verbindung mit G. Ficker, H. Hermelink, E. Preuschen und H. Stephan herausgegeben von Gustav Krüger. Tübingen 1909. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 8°. XII u. 300 S. 5 M.

Eine Darstellung der Kirchengeschichte der neueren und vor allem der neuesten Zeit hat ihre besonderen Schwierigkeiten. Über manche Erscheinungen ist das Urteil noch weniger geklärt, fehlt es an eingehenden wissenschaftlichen Bearbeitungen, und dazu die der reichen Entfaltung moderner Kultur entsprechende größere Mannigfaltigkeit des kirchlichen Lebens gegenüber der Einfachheit früherer Zustände! Da liegt gewiß die Gefahr einer mehr registrierenden Art der Darstellung nahe. Auf den ersten Blick könnte es so scheinen, als ob auch bei H. Stephans Kirchengeschichte der Neuzeit der Schwerpunkt nach dieser Seite hin liege. Welche Fülle von Einzelheiten, von Namen, Daten und Werken in den zahlreichen ausführlichen Anmerkungen zu jedem Paragraphen! Aber zeigt sich schon in diesen Abschnitten, daß die Persönlichkeiten und Bewegungen in ihrem Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung behandelt und in ihrer kirchengeschichtlichen Bedeutung beurteilt werden, so werden wir erst recht durch die allgemeinen Ausführungen an der Spitze der Abschnitte auf eine Höhe der geschichtlichen Betrachtung geführt, von der aus wir den genetischen Zusammenhang der Erscheinungen und die Richtlinien der äußeren und inneren kirchlichen Entwicklung erkennen und diese Entwicklung aus der Wechselwirkung mit den allgemeinen (geschichtlichen, kulturellen, sozialen, geistigen) Verhältnissen heraus verstehen lernen. Auch den beiden Hauptabschnitten (1. Zeitraum von 1689 bis 1814: Innere Umbildung und äußere Auflösung; 2. Zeitraum von 1841 bis zur Gegenwart: Äußere und innere Neubildung) werden derartige allgemeine Erörterungen vorangestellt, die über die wirtschaftlichen, sozialen und politischen Voraussetzungen des kirchengeschichtlichen Zeitalters, über die geistesgeschichtlichen Voraussetzungen, über Förderungen und Hemmungen der kirchengeschichtlichen Entwicklung und die Wandlung der interkonfessionellen Lage unterrichten. In seiner äußeren Anlage folgt das Werk dem Beispiel von Kurtz' Kirchengeschichte, das u. a. auch von Bruno Gebhardt in seinem Handbuch der Deutschen Geschichte nachgeahmt worden ist. Diese Art, Hauptgedanken und Einzelausführungen zu trennen, hat sich für den Zweck solcher Kompendien, eine Grundlage für akademische Vorlesungen zu bieten, gut bewährt.

Heussi, Karl, Kompendium der Kirchengeschichte. Zweite verbesserte Auflage. Tübingen 1910. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). XXXII u. 612 S. 8°. brosch. 9 M.

Das treffliche Kompendium der Kischengeschichte von K. Heussi liegt in zweiter Auflage vor. Wenn diese kaum zwei Jahre nach dem Abschluß der ersten Auflage nötig wurde, so ist das ein Beweis dafür, daß das Buch sich in den Kreisen, auf die es berechnet ist, gegenüber den früheren Unternehmungen ähnlicher Art rasch durchgesetzt hat. Und in der Tat verdient es eine solche Verbreitung. Seine Vorzüge sind von der Kritik allseitig anerkannt worden: klare Übersichtlichkeit in der Anordnung und der äußeren Anlage bei größter Reichhaltigkeit des Stoffes, Hervorhebung der Grundzüge und Hauptmomente in der kirchengeschichtlichen Entwicklung bei sorgfältiger Berücksichtigung der Einzelheiten, gefällige Form und lebendige Frische der Darstellung bei aller durch die Stoffmenge und den Zweck des Werkes bedingten Knappheit und Objektivität. Durch die Neubearbeitung ist der Wert noch erhöht worden. Das gilt nicht nur von den vorgenommenen Einzelverbesserungen und der zweckmäßigeren Gestaltung einiger Paragraphen, sondern vor allem auch von der S. XVI—XXXII beigegebenen Literatur-Übersicht. Diese bezeichnet sich zwar ausdrücklich als Literatur-Auswahl und will dem Studenten zur Einführung in das kirchengeschichtliche Studium die ersten Fingerzeige geben; eine einigermaßen vollständige Aufzählung aller einschlägigen Werke liegt also nicht in der Absicht des Buches, wenn auch die Angaben über die wichtigsten Arbeiten zu fast jedem der 196 Paragraphen schon etwa 14 Seiten in Anspruch nehmen. Doch auch bei dieser notwendigen Beschränkung ist die Beigabe wertvoll, nicht nur für den Anfänger, sondern auch für jeden, der, wie der Religions- und der Geschichtslehrer, mit dem Stoffe lehrend und lernend umzugehen hat. Überhaupt entspricht das Buch vortrefflich der Erwartung, der im Vorwort zur ersten Auflage Ausdruck gegeben wurde, daß es über seinen eigentlichen Zweck hinaus auch Pfarrern, Religionslehrern und Historikern als bequemes Orientierungsmittel werde dienen können. Für die Handbibliothek des Konferenzzimmers bietet es eine willkommene Bereicherung.

Meinhold, Hans, Die Weisheit Israels in Spruch, Sage und Dichtung. Leipzig 1908. Quelle & Meyer. VIII u. 343 S. 8°. 4,40 M.

Das Buch ist für denselben Leserkreis bestimmt, wie etwa die „Religionsgeschichtlichen Volksbücher". In ausführlicherer Darstellung, als diese sie bieten können, entwirft es nach einem einleitenden Überblick über die Weisheitsschriften Israels ein Bild von der in diesen enthaltenen Gottes- und Weltanschauung. Im zweiten Teile wird dann die Entstehung und Entwicklung der Weisheit Israels behandelt; es wird gezeigt, wie die Weisheit auf der vorprophetischen Stufe den Charakter der Magie trägt und vor allem Wissen um den Namen und den Kult der Gottheit ist, Wissen um die Mittel, freundliche Götter und Geister für sich zu gewinnen, gegen feindliche sich zu schützen; wie dann unter dem Einfluß der Propheten, denen Jahwe durchaus der Herr und Erhalter der sittlichen Welt ist, der Weisheitsbegriff sich vertiefte und wie in der Verbannung und im nachexilischen Judentum der Typus des weisen Lehrers sich herausbildete und die Hyposta-

sierung der Weisheit erfolgte. Die Schilderung befriedigt nicht nur in hohem Maße das Interesse, das wir an einer bedeutsamen Erscheinung der Religionsgeschichte nehmen; es werden vielmehr auch die Fäden aufgewiesen, die von der religiösen Gedankenwelt Israels und des Judentums hinüberführen zur christlichen Religion bis in die Gegenwart hinein. So manches, was als spezifisch christlich gilt, erweist sich bei näherem Zusehen als Erbe jener früheren Zeit, und gerade weil auf diesem Gebiete noch so viel Unklarheit herrscht, weil vor- und unterchristliche Gedankenkreise noch immer von vielen kritiklos als wesentliche Bestandteile der christlichen Religion betrachtet werden, muß man dem Buche einen großen Leserkreis wünschen.

Diekmann, Fritz, Das apologetische Lehrverfahren im evangelischen Religionsunterricht höherer Schulen. München 1909. O. Beck. 77 S. 8°. 1,50 M.

Die Schrift verfolgt in dankenswerter Weise hinsichtlich der apologetischen Aufgabe des R.-U.'s die Tendenz, daß bei dem Schüler der Blick für das Wesentliche der christlichen Religion geweckt und geschärft werden müsse. Die Ausführungen werden (S. 67) so zusammengefaßt: ‚Die religiöse Erfahrungswelt ist hauptsächlich in Einklang zu setzen mit der Anschauungswelt (Unterstufe), mit der Empfindungswelt (Mittelstufe) und dem Denken (Oberstufe), indem zugleich auf allen Stufen auf eine kräftige Anregung des Willens hingezielt wird.' Man könnte wohl bei dem Schlußsatz, wie bei anderen Stellen der Schrift, z. B. bei der näheren Zielbestimmung der Mittelstufe (‚Einführung in die Mächte des religiösen Lebens, wie sie sich durch die Tatsachen desselben dem Gemüt aufdrängen', S. 27) die Einwendung machen, daß das eigentlich apologetische Moment nicht klar genug heraustrete gegenüber der allgemeinen Aufgabe des R.-U.'s. Doch gilt dies nicht von den Ausführungen über die Oberstufe, auf der ja die Apologetik erst recht zur Geltung gebracht werden kann und muß und der Diekmann als Aufgabe die selbständige denkende Durchdringung des Lehrstoffes mit Recht zuweist. Zu der in der letzten Zeit öfters erörterten Frage, ob in dem abschließenden R.-U. der Prima die Apologetik eine besondere Behandlung erfordere und ob ihr gegenüber andere Stoffe des jetzigen Lehrplans zurücktreten müßten, nimmt Diekmann die Stellung ein, daß der apologetische Unterricht, der durchaus dem Endziel des R.-U.'s, der Förderung religiösen Lebens, zu dienen habe, keiner systematischen Behandlung bedürfe, sondern an die Lehrpensen der verschiedenen Stufen angeschlossen werden müsse.

Biblische Zeit- und Streitfragen, zur Aufklärung der Gebildeten, herausgegeben von Liz. Dr. Kropatscheck. I.—VI. Serie. Gr.-Lichterfelde-Berlin 1912. Edw. Runge. kl. 8°. Einzelhefte meist 0,50 M., Subskriptionspreis 0,40 M.

Ein dankenswertes Unternehmen, den ‚Religionsgeschichtlichen Volksbüchern' von F. M. Schiele diese Hefte entgegenzustellen, die vom Standpunkt der konservativen Richtung aus in die Arbeit der theologischen Forschung einführen wollen. Dem gebildeten Laien, für den beide Sammlungen berechnet sind, ist so Gelegenheit gegeben, die Probleme von beiden Seiten beleuchtet zu sehen. Auch im Religionsunterricht der oberen Klassen darf das ‚*audiatur et altera pars*' nie vergessen werden, da es ja hier gilt, den Schüler zu selbständiger

Erkenntnis in den Fragen der religiösen Weltanschauung anzuleiten. Es ist daher eine lohnende Aufgabe, einzelne Hefte der ‚Biblischen Zeit- und Streitfragen' mit den entsprechenden ‚Volksbüchern' zu vergleichen, etwa P. Ewald, ‚Der Kanon des Neuen Testaments' (II, 7) mit H. Holtzmann, ‚Die Entstehung des Neuen Testaments', K. Beth, ‚Die Wunder Jesu' (II, 1) und ‚Das Wunder, Prinzipielle Erörterung des Problems' (IV, 5) mit Traub ‚Die Wunder im Neuen Testament', Grützmacher ‚Die Jungfrauengeburt' (II, 5; 2. Auflage) mit E. Petersen ‚Die wunderbare Geburt des Heilandes', Kühl ‚Das Selbstbewußtsein Jesu' (III, 11/12) und Kirn, ‚Die sittlichen Forderungen Jesu' mit den betreffenden Abschnitten in Boussets ‚Jesus' oder, um auch andere Schriften zu nennen, mit W. Herrmann, ‚Die sittlichen Weisungen Jesu' und K. Weidel, ‚Die Persönlichkeit Jesu'. In einigen Fällen ergibt sich bei der Gegenüberstellung, daß der Gegensatz nur unbedeutend ist; so hat, als die ‚Zeit- und Streitfragen' zu erscheinen begannen, Gunkel in der ‚Christlichen Welt' mit Recht darauf hingewiesen, daß zwischen Köberle, ‚Das Rätsel des Leidens im Alten Testament' (I, 1) und Löhr, ‚Seelenkämpfe und Glaubensnöte vor 2000 Jahren' weitgehende Übereinstimmung herrscht. Auch an anderen Heften läßt sich dartun, wie die ‚positive' Theologie den früheren dogmatischen Boden verlassen hat und sich beim Eingehen auf die Probleme der Gegenwart vielfach der ‚modernen' Theologie nähert, und es ist auch für den reiferen Schüler wertvoll, wenn ihm an solchen Beispielen gezeigt wird, daß der Gegensatz der Anschauungen befruchtend wirkt. Bei manchen Ausführungen hat man das Gefühl, daß sie auch in den Schriften liberaler Theologen stehen könnten; ja, hier und da drängt sich der Gedanke auf: wenn das von der Gegenseite geschrieben wäre, würde es als bedenklich empfunden werden; etwa als ‚stark rationalisierend', wenn Beth bei dem Staterwunder Matth. 12, 27 in dem sonst sehr konservativ gehaltenen Heft II, 1 die innere Unglaubwürdigkeit der Darstellung hervorhebt, bei dieser ‚nur im ersten Evangelium gebotenen Erzählung eine Verschiebung des Erinnerungsbildes' annimmt und für den wunderbaren Vorgang, der ‚mit der moralischen Denkrichtung des Herrn nur schwer in Harmonie gebracht' werden könnte, die einfache Weisung Jesu an Petrus einsetzt, er solle einen Fisch fangen und von dem Erlös die Steuern bezahlen.

Bei dem Charakter einer solchen Sammlung ist es erklärlich, wenn die Tonart anderen Anschauungen gegenüber nicht überall dieselbe ist. Während in den meisten Heften die Probleme mit Achtung vor dem gegnerischen Standpunkt erörtert werden, redet Grützmacher von ‚tendenziöser wissenschaftlicher Halbbildung', die Unkundigen etwas vormachen will (II, 5, S. 5), und der geringschätzigen Art, mit der die Gegner abgetan werden, entspricht die souveräne Sicherheit der eigenen Behauptungen, daß ‚vom Standort des reinen vorurteilsfreien Historikers nichts dagegen einzuwenden' sei. Der historisch-kritische Weg eines Harnack und Bousset besteht in der Aussonderung der glaubwürdigen Quellen (III, 2, S. 12). Wenn Jülicher sagt, daß Jesus über die Pharisäer harte Worte gesprochen und ihr Bild unbillig ins Schwarze gezeichnet habe, so macht Grützmacher

daraus den Vorwurf, daß danach Jesu ‚irrtümliche Stellung keineswegs sittlich untadelig' gewesen sei, und nach der hämischen Bemerkung: ‚Soweit als möglich soll allerdings Jesus von ethischen Vorwürfen entlastet werden durch die liberalen Theologen' (II, 2, S. 16), wird deren Ansicht dahin zusammengefaßt: ‚Es mangeln Jesus auch nicht völlig sittliche Verfehlungen, er stand wirklich in innerer Verbindung mit der Sünde'. Man müßte sich eigentlich wundern, daß diese liberalen Theologen in ihrer verständnislosen Borniertheit und unwissenschaftlichen Oberflächlichkeit überhaupt noch Anhang finden. Aber ‚Durchschnittsphilister . . hat es zu allen Zeiten gegeben; . . sie sind immer in derselben Form aufgetreten, sie haben dem alten Rationalismus mit derselben Wonne zugestimmt, David Strauss zugejauchzt, sind von Renan gerührt worden, und ihre unveränderten Seelen schwingen in zeitloser Weise, wenn nun die Töne des gegenwärtigen Liberalismus locken' (III, 2, S. 23). Wie ganz anders, als diese Art, die an die gereizte und absprechende Polemik kirchenpolitischer Parteiversammlungen erinnert, klingt es doch, wenn z. B. Kühl den wissenschaftlichen und religiösen Ernst der modernen Theologen, die den Messianismus aus dem Lebensbild Jesu streichen möchten, betont und sie gegen Frenssens' Entstellung in Schutz nimmt (III, 11/12, S. 5). Und es ist gewiß anzuerkennen, daß der Ton der ruhigen wissenschaftlichen Darstellung und der vornehmen Würdigung des Gegners in den meisten Heften sich findet. Merkwürdig kann es dabei allerdings anmuten, wenn hier und da der Autor das Gefühl zum Ausdruck bringt, daß er der Stimmung und Erwartung der Leser der ‚Biblischen Zeit- und Streitfragen' vielleicht nicht ganz entspreche. Doch wäre zu wünschen, daß dieses Gefühl durch die Tatsache widerlegt werde, daß nicht die gehässige Polemik, sondern die sachliche Behandlung Boden findet in den Kreisen, auf die die Hefte berechnet sind; denn nur dann würden sie wirklich zur ‚Aufklärung der Gebildeten' beitragen.

Bei der außerordentlichen Reichhaltigkeit der Sammlung ist ein Eingehen auf die einzelnen Schriften natürlich unmöglich. Doch sei zum Schluß noch hervorgehoben, daß die hervorragendsten Gelehrten der positiven Richtung darin vertreten sind und daß nach dem Prospekt eine große Anzahl von gediegenen Arbeiten eben solcher Theologen noch für die nächste Zeit in Aussicht steht.

König, Eduard, Hebräische Grammatik, für den Unterricht mit Übungsstücken und Wörterverzeichnissen methodisch dargestellt. Leipzig 1908. J. C. Hinrichs. VIII u. 112 u. 88 S. 8°. 3 M.

Königs Grammatik eignet sich mehr zur Einführung in das wissenschaftliche Studium der hebräischen Sprache, als für den Gebrauch an den Schulen. Für den letzteren sind doch zu viel gelehrte Einzelbemerkungen, wie Hinweise auf Fachwerke und Fachzeitschriften zur Begründung des eigenen oder Ablehnung eines anderen Standpunktes, eingeflochten, mit denen der Schüler nichts anzufangen weiß. Vor allem fehlen die in einer Schulgrammatik unbedingt notwendigen Übersichts-Tabellen; ohne solche Paradigmata wird sich der Schüler die verschiedenen Gruppen der Verben, die Substantiva mit Suffixen u. a. schwer einprägen können. Auch müßte für den Zweck des Unterrichts die Übersichtlichkeit durch Absätze und verschiedenen Druck weit mehr erreicht werden, als das jetzt durch

die mit einem Kreis umgebenen Buchstaben im Text und durch Sperrdruck der Fall ist. Doch wird der Lehrer des Hebräischen aus dem in 120 Paragraphen dargebotenen Lehrstoff für seine Vorbereitung reichen Gewinn ziehen, und auch das beigegebene Übersetzungsmaterial wird ihm für die Einübung der Regeln wertvoll sein.

Düsseldorf. Rudolf Peters.

Trautmann, Moritz, Der Staat und die deutsche Sprache. Reden und Aufsätze. Leipzig 1911. Dieterische Verlagsbuchhandlung. IV u. 76 S. gr. 8°. 1 M.

Der erste Vortrag erörtert die Mittel, durch welche der Staat helfen könnte, Mißstände, an denen unsere Sprache krankt, zu heilen. Der zweite wendet sich gegen die Albernheiten der Engländerei, durch welche die deutsche Sprache verhunzt wird; der dritte beantwortet die Frage: Was wird aus unserem deutschen Unterricht?, der vierte handelt über Entstehung und Ziele, Wirken und Erfolge des Sprachvereins, und der fünfte äußert sich zum Unterricht in den neueren Sprachen.

Wenn man auch nicht mit allem, selbst nicht mit vielem, was Trautmann sagt und will, einverstanden ist, so muß man doch in einem Punkte ganz mit ihm gehen, in der Begeisterung für unsere Muttersprache. Wer so wie Trautmann begeistert ist, der geht aufs Ganze. Andere schicken sich in die Zeit, begnügen sich mit der Hälfte und sagen sich, daß die Hälfte oft besser ist als das Ganze. Gerade auf dem Gebiete des Deutschen werden wir uns noch lange Zeit in Geduld fassen müssen, bis wir das erreichen, was wir erreichen müssen. Geduld setzt aber keineswegs voraus, daß wir hier den Mut sinken lassen; man kann geduldig sein und doch erfolgreich tätig für seine Ideale. Trautmann schreibt auf S. 44 und gibt damit sein Zukunftsziel (ich übersetze ihm zu Liebe das Wort „Programm"): „Nicht mehr die Dinge gehn und geschehn lassen, sondern unsere Sprache richten und pflegen! Die deutsche Sprache muß die klarste, die einfachste, die schönste, die ausdrucksvollste werden, die es gibt. Daß der deutsche Staat nach seiner Sprache sehe, ist eine seiner wichtigsten Aufgaben. Von der Weisheit und Kraft, mit der er es tut, wird zu einem großen Teile die künftige Geltung der deutschen unter den Völkern der Erde abhängen." — Diesen Worten kann man zustimmen, wenn man anstatt „Staat" „Schule" setzt und äußere Machtfragen nur mittelbar mit der Pflege der deutschen Sprache verknüpft. Wer auf seine Sprache etwas hält, hält auf sich selber etwas, und wer auf sich selber hält, vermeidet Engländerei und Französelei und trägt insofern etwas dazu bei, daß deutscher Stolz und deutsches Selbstbewußtsein wächst und damit unsere Geltung zunimmt unter den Völkern der Welt.

Daß sich Trautmann auf dem Deckblatt (Titel) des Buches statt Professor ord. an der Universität zu Bonn ord. Lehrer an der Hochschule zu Bonn nennt, wird manchem seltsam scheinen, wenn er aber zusammenzieht und an den Hochschullehrer Trautmann denkt, so wird die Seltsamkeit sich mindern, und man wird sehen, daß doch viele Ausdrücke uns mehr anmuten, wenn wir sie in deutschen Wendungen wiedergeben.

Deckelmann, Heinrich, Die Literatur des neunzehnten Jahrhunderts im deutschen Unterricht. Eine Einführung in die Lektüre. Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 320 S. gr. 8°. geb. 5 M.

Eines der besten Bücher, die in neuester Zeit zum deutschen Unterricht und für das deutsche Haus (hätte der Verfasser ohne Bedenken hinzufügen können) erschienen ist. Ich kann das deshalb mit gutem Gewissen sagen, weil ich das Buch schon im Entstehen kennen gelernt habe und seiner gründlichen Kenntnis mich freue. Hier ist endlich einmal ein Werk, das keine Verbal- und Nominalliteraturkunde bietet, sondern auf jeder Seite reichen Inhalt. Es leitet uns an zu vertieftem und aufmerksamem Lesen und liebevollem Verständnis der Literatur des 19. Jahrhunderts, nimmt das Kunstwerk als Ausgangspunkt, ohne sich viel mit biographischem und literarhistorischem Material zu belasten und entwickelt am trefflichen Beispiel die Eigenart des Kunstwerkes so, daß zugleich ein Einblick in die künstlerische Entwicklung des Dichters und seine Stellung in der literarischen Bewegung des 19. Jahrhunderts gewonnen wird. Wer das Buch in dieser Beziehung prüfen will, der lese die Abschnitte über Romantik und Realismus, über Impressionismus und über Symbolismus. Er wird mir beistimmen, daß hier mit pädagogischem Takt und mit pädagogischer Kunst ein nicht ganz leichter Stoff für den Schüler verständlich gemacht wird. Deckelmann hat eben eine sehr glückliche Hand an vielen Stellen; ich verweise nur darauf, daß er beim Symbolismus nicht von Richard Dehmel, sondern von Hoffmannsthal als konkretem Beispiel ausgeht. Und wie hier, finden wir überall große Geschicklichkeit. Daß Deckelmann diese besonders bei der Auswahl der Dichter und Schriftsteller bekundet, sei ihm gedankt. Solche Bücher wie das seinige leiden zu leicht unter der Sucht nach Vollständigkeit, die unter Umständen geradezu geisttötend sein kann.

Alles ganz schön! Aber, so erwidert man mir, woher die Zeit nehmen? Drei Kurzstunden stehen zur Verfügung, das gibt 2 Stunden und 15 Minuten. Und in dieser Zeit soll man auch noch nachgoethesche Literatur berücksichtigen? Der Einwurf scheint berechtigt. Sollen wir nun warten, bis unsere Kindeskinder in der glücklichen Lage sind, mehr deutschen Unterricht zu genießen und in Resignation unsere heutige Jugend bemitleiden? Das ist nicht nötig, wenn wir's nur richtig anfangen. Der Deutschlehrer, und das hat Deckelmann und vor ihm andere schon sicherlich getan, erobere sich nur mit kurzen Anregungen (15 Minuten besagter Kurzstunden genügen) in guter Freundschaft die Herzen seiner Schüler, daß sie das, wozu die Schule keine Zeit bietet, in der häuslichen Muße oder in literarischen Vereinen treiben, die ihnen besonders an langen Winterabenden von der Arbeit für die „Hauptfächer" noch übrig bleibt. Das werden dann keine Kurzstunden sein, sondern Stunden von 120 Minuten und deren mehr, besonders wenn sie bei Hebbel ankommen, den Deckelmann — und das ehrt ihn und charakterisiert das Buch — als seinen Liebling auserkoren hat. —

Noch eins gefällt mir an Deckelmanns Ansichten: daß er die Schüler die Themata zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen sich selber wählen lassen will. Dazu gibt ihm die offiziell anerkannte Bewegungsfreiheit das gute Recht und den Schülern das Deckelmannsche Buch reiche Gelegenheit, zumal es durch Hin-

weise auf treffliche Werke von Biese, Volkelt, Walzel, Witkowski, Erich Schmidt und R. M. Meyer Anregung bietet, noch weiter zu forschen und sich auch etwas philosophisch zu bilden. Denn alle philosophischen Fragen behandelt Deckelmann mit besonderer Vorliebe.

Ein Wunsch noch! Einmischung in Angelegenheiten, die mich offiziell nichts mehr angehen, wird man in dem Wunsche nicht sehen. Solchen Leuten, wie Deckelmann, sollte man sofort ein pädagogisches Seminar geben und diesem tüchtige Kandidaten überweisen, die eine vornehme Deutschfakultas besitzen. Dann kann man Schule machen und tiefwirkende Deutschlehrer heranziehen, die es verstehen, den Kollegen, die mit mehr Stunden im Unterrichtsplan als sie selber gesegnet sind, die häusliche Butter vom Brot zu nehmen. —

Berlin. A. Matthias.

Sergel, Albert, Du mein Vaterland. Eine Sammlung nationaler Dichtung von Friedrich dem Großen bis auf unsere Tage. Mit Bildschmuck von Anton Hoffmann. Reutlingen o. J. Ensslin & Laiblin. 479 S. geb. 3,80 M.

Rechtzeitig zu den bevorstehenden patriotischen Gedenkfeiern, der Hundertjahrfeier der Freiheitskriege und der Errichtung des Völkerschlachtdenkmals 1913, der 25 jährigen Wiederkehr des Dreikaiserjahres 1888 und dem 25 jährigen Regierungsjubiläum Wilhelms II. 1913, ist die vorliegende Sammlung nationaler Dichtung erschienen. Die besten Lieder alter und neuer Sänger, von Klopstock, Goethe, Schiller, den Dichtern der Freiheitskriege bis auf Fontane, Wildenbruch, Liliencron und den Dichtern der Gegenwart, tönen an unser Ohr und dringen in unser Herz. In fünf Abschnitten wird die glorreiche Vergangenheit in unser Gedächtnis zurückgerufen, d. h. das Zeitalter des alten Fritz, die Freiheitskriege, die Zeit der deutschen Träume 1815—1864, die Kriegsjahre 1864—1871 und die Errichtung des deutschen Kaiserthrones, endlich die Zeit im neuen Deutschen Reich. Alle die vaterländischen großen Männer bis auf Moltke, Bismarck, die Helden vom Iltis, die Kämpfer in Afrika und Zeppelin, sowie die ehrwürdigen Gestalten bedeutender preußischer Könige ziehen an unserm Auge vorüber. Die Auswahl zeugt von guter Umsicht und feinem Geschmack des durch seine eigenen Dichtungen und Kinderlieder („Ringelreihen" etc.) auch schon der Jugend bekannten Herausgebers. Dabei wird mit anerkennenswertem Takt nur dem schlichten, echten Patriotismus, nicht dem Chauvinismus, das Wort gegeben. Das mit hübschen Illustrationen geschmückte und auch sonst gut ausgestattete Buch kann allen Schul-, Volks- und Vereinsbibliotheken warm empfohlen werden und ist auch zu Prämienzwecken wohlgeeignet.

Berlin-Wilmersdorf. Arnold Zehme.

Gesundbrunnen 1913. Herausgegeben vom Dürerbunde. Georg D. W. Callwey. München.

Der Kalender Gesundbrunnen bringt auf 224 Seiten sehr wertvolle Beiträge aus allen Gebieten des Natur- und Kulturlebens, Scherzhaftes und Ernstes, Poesie und Prosa, Erzählbares und Sangbares, prächtige Zeichnungen, Schattenrisse und Vignetten. Dabei hält er sich frei von allem Konfessionellen und frei vom garstig

Politischen. Er gehört deshalb ins deutsche Haus wie wenige andere Kalender. Und er ist so leicht erschwingbar; kostet nur 60 Pfennig, bei Bezug von mindestens 50 Stück nur 50 Pfennig. Der Gewinn des Kalenders wird restlos für die gemeinnützigen Zwecke des Dürerbundes verwandt.

Berlin. A. Matthias.

Schneider, Gustav, Lesebuch aus Platon und Aristoteles. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Dritte erweiterte Auflage. Wien und Leipzig 1912. (Tempsky-Freytag.) 243 S. geb. 3 K 60 h = 3 M.

Das frühere „Lesebuch aus Platon" ist nunmehr ein Lesebuch aus Platon und Aristoteles geworden, und dafür haben die höheren Schulen dem ausgezeichneten Forscher und Pädagogen ganz besonders dankbar zu sein. Plato ist der größere Raum zugewiesen; „denn er ist der schöpferische Geist und infolge seiner dichterischen Begabung Meister des Stils und der Darstellung". Aber Aristoteles in einer Prima der Gymnasien nicht zur Geltung kommen lassen, heißt seine Wirkung auf den Ausbau der Wissenschaften verkennen und der Jugend eines der wichtigsten Kapitel aus der Geschichte der Philosophie vorenthalten. G. Schneider hat das richtige Verhältnis bei der Auswahl aus den Schriften der beiden Denker mit der ihm eigenen Sicherheit und Klarheit getroffen. Sieht man von den in unverkürzter Gestalt abgedruckten drei Schriften Platons (Apol., Kriton, Enthyphron) ab, so ergibt sich für die zur Einführung in die Platonische und Aristotelische Philosophie „ausgewählten Abschnitte" aus den Schriften des Platon und Aristoteles das Zahlenverhältnis 5 : 1. Und das ist durchaus richtig.

Die Anlage des Ganzen ist die gleiche geblieben, wie sie die zweite Auflage bot. Doch ist der Parallelismus zwischen den einzelnen Abschnitten der beiden Teile des Lesebuches noch strenger durchgeführt. So entspricht jetzt dem V. Abschnitte aus Aristoteles „das Wesen der Tragödie" (Poetik p. 1447 a 13—1454 b im Auszug) ein V. Abschnitt aus Platon „Wesen und Wirkung der nachahmenden Poesie" (Politeia X, p. 595 A ff. Neu aufgenommen!). Andererseits ist dem (VI.) Abschnitte aus Platon „die Unsterblichkeit der Seele" ein (VI.) Abschnitt aus Aristoteles „unser unsterblicher Teil" (de anima III, p. 429 a 10—430 a 33) gegenübergestellt; dieser Abschnitt fehlte früher. Welche Bedeutung solcher Parallelismus für den Unterricht hat, brauche ich nicht auszuführen. Schneiders Buch ist wirklich ein pädagogisches Kunstwerk ersten Ranges und ist des Erfolges bei verständiger Benutzung gewiß.

Daß sich Schneider entschlossen hat, auch den „Euthyphron" — außer „Apologie" und „Kriton" — unverkürzt abzudrucken, ist einem Wunsche aus dem Kreise der Gymnasiallehrer zuzuschreiben. Freilich ist er dadurch genötigt worden, in dem Abschnitte (I) „die Erkenntnis der Wahrheit" unter No. 3 („die Wahrheit ist in den Begriffen gegeben") Euthyphron p. 5 C—D, 6 C—E, ebenso in dem Abschnitte (III) „die Tugend" unter No. 3 d („die Frömmigkeit") p. 12 D—14 C derselben Schrift von neuem abzudrucken.

Neu aufgenommen sind ferner Protag. p. 310 A—316 A, 317 E—319 A, 324 D—326 E, Gorg. p. 482 C—484 C, Sympos. p. 215 A—217 A, 219 E—222 A, Laches p. 187 B—189 B, Phaidon p. 57 A—69 E. Damit hat Schneider auch dem

Wunsche Rechnung getragen, es möge durch Heranziehung poetisch wertvoller Dialogszenen dem Dichter in Platon sein Recht gewährt werden. (Vgl. v. Bamberg, Jahresber. über das höhere Schulwesen XXIII. Jahrg. [1908] VII, 8.)

Nörgler werden den oder jenen Abschnitt gestrichen, andere hinzugefügt wünschen: bei einer Auswahl allen recht tun, ist nun einmal unmöglich. Schneider bietet mehr als irgendein Lehrer in den der philosophischen Lektüre zur Verfügung stehenden Stunden lesen kann. Das ist kein Vorwurf, sondern eine Anerkennung. Nur so kann der Lehrer den verschiedenen Generationen gerecht werden. Er wird beispielsweise mit durchschnittlichen Jahrgängen die ethisch-politischen Abschnitte, mit philosophisch gerichteten mehr die metaphysisch-erkenntnistheoretischen Abschnitte lesen.

Das Lesebuch aus Platon und Aristoteles in seiner neuen Gestalt ist die reifste Frucht der wissenschaftlichen und pädagogischen Arbeit des Mannes, der von H. St. Sedlmayer (Zeitschr. für österr. Gymn. 1911, X. Heft, S. 897) mit gutem Grund „gegenwärtig unbestritten der beste Platokenner" genannt wird. Hinzufügen will ich, daß derselbe ausgezeichnete österreichische Schulmann „die Einführung in die hellenische Welt- und Lebensanschauung durch die Lektüre Platos" auf Grund des in Österreich immer weitere Verbreitung findenden Schneiderschen Lesebuches gegeben hat (Wien 1910). Wenn die preußischen Lehrpläne Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums fordern, so hat Schneider in einzigartiger Weise — unterstützt durch jahrzehntelange Forschungsarbeit und 25 jährige Unterrichtspraxis in der Prima — diese Forderung für Platon und Aristoteles voll erfüllt.

Wir können nur wünschen, daß die Liebe und Begeisterung für die vornehmsten Denker der Griechen, die G. Schneiders Unterricht allezeit so wertvoll und anregend gestalteten, durch die dritte Auflage seines Buches in immer weitere Kreise der Gymnasiallehrer Eingang finden. Das Innenleben unserer Jugend wird dann eine wirkliche Bereicherung und eine bleibende Vertiefung erfahren. Handelt es sich doch hier um das höchste Ziel überhaupt, um die Vermittelung einer Weltanschauung.

Zum Schluß eine technische Bemerkung. Um die Benützung der „Erläuterungen" (1911) zu dem Lesebuche aus Platon „mit einem Anhange aus Aristoteles" (Titel der früheren Auflage!) für die dritte Auflage zu ermöglichen, sind in ihr die entsprechenden Seitenzahlen der Erläuterungen unter dem Texte angegeben (z. B. E. 63), für den Euthyphron und die neu aufgenommenen Abschnitte aus dem Phaidon die Seitenzahlen in den (ebenfalls bei Tempsky-Freytag erschienenen) rühmlichst bekannten Kommentaren Schneiders zu diesen Dialogen (z. B. K. 32—34). Die Fürsorge geht sogar noch weiter: für die in der früheren Auflage schon abgedruckten Phaidonabschnitte ist die Seitenzahl der „Erläuterungen" und des Kommentars angegeben (z. B. E. 109—110. K. 104—105). Auch für Apologie und Kriton sind solche doppelten Hinweise gegeben, K. bedeutet hier die **zweite** Auflage des Kommentars).

Das Verzeichnis der Eigennamen ist mit peinlichster Sorgfalt gearbeitet und gibt viele Winke zur Belebung des Unterrichts, namentlich nach der künstlerischen Seite hin. Die „Einleitung" S. 9—39 ist meisterhaft.

Jena. Benno v. Hagen.

Bezard, J., *De la méthode littéraire. Journal d'un Professeur dans une Classe de Première.* Paris 1911. Librairie Vuibert. 20/12°. 738 S.

Bezard ist uns kein Unbekannter mehr. Seine *Classe de Français: Journal d'un Professeur dans une division de Seconde C (latin-sciences)*, in der er zeigt, wie gewissermaßen Musterleistungen im französischen Aufsatz zu erzielen seien, hatten wir zu unserer großen Freude in der Monatschrift VIII, 57 ff. warm empfehlen können. Im Nachwort hatte er auch einen Lehrbericht über die Prima in Aussicht gestellt, der seine Methode in der Erklärung der Autoren der öffentlichen Beurteilung unterbreiten sollte. Mit dem zu Ostern 1911 erschienenen, mehr als stattlichen Band, der eine Unsumme von Arbeit darstellt, hat er sein Wort glänzend eingelöst. Zum Verständnis der Schrift und der Gründe, die mit für die Abfassung maßgebend gewesen sein mögen, ist ein Hinweis auf eine wohl bei uns nicht allgemein bekannte Tatsache am Platze. Mit besonderer Liebe ist von jeher in Frankreich auf den Gymnasien die Muttersprache gepflegt und Hauptwert auf eine elegante, formvollendete Darstellung gelegt worden. Die neuen Lehrpläne von 1902, die eine Herabsetzung der Stundenzahl des Französischen zugunsten anderer Disziplinen vorsehen, haben eine gewaltige Bewegung im Interesse der gefährdeten Muttersprache („*la crise du Français*") hervorgerufen. In Vorträgen und Zeitungen traten hervorragende Männer kräftig und begeistert für einen uneingeschränkten Betrieb der Sprache ein, der allein die Pflege eines schönen und edlen Ausdrucks im alten Umfange zuließe. Zu diesen Vorkämpfern gehört neben Lanson, der im *Musée Pédagogique* am 28. Januar 1909 einen Vortrag über „*la Crise des Méthodes dans l'Enseignement du Français*" hielt, auch Bezard. Er besprach in derselben Gesellschaft bald darauf die Behandlung der Literaturgeschichte auf der höheren Schule. Nach ihm ist — ganz im Gegensatz zu dem früheren verkehrten Verfahren — die Literaturgeschichte im engsten Anschluß an die in der Klasse gelesenen Autoren zu behandeln, und gleicherweise haben die schriftlichen Arbeiten zu ihr in unmittelbare Beziehung zu treten. Dementsprechend sagt das Vorwort unserer Schrift (S. 4) „*nous avons tâché, malgré le peu de temps qui nous était accordé, de lire nous-mêmes les textes originaux et de ne lire à peu près qu'eux.*" Grundrisse der Literaturgeschichte bedarf er im Unterricht höchstens zum Nachschlagen von Daten oder biographischen Einzelheiten. Mit Virtuosität hat Bezard in dem Buche seine Theorie praktisch durchgeführt; verblüffend ist seine Kenntnis der Literatur und gewaltig die Menge von Schriften, die er mit den Schülern nach voraufgehender Hauslektüre durchspricht. Geschickt stellt er bei Erörterung einzelner Fragen Verwandtes zusammen. Bei Rousseau z. B. empfiehlt er vom Pastor Ch. Wagner „*La Vie simple*". Ausdrücklich möchten wir auf dieses treffliche, bereits in 17. Auflage vorliegende Werk die Aufmerksamkeit unserer Fachgenossen lenken, „das nützlichste Buch", das nach Präsident Roosevelt die Amerikaner lesen sollten. Den Stoff für die Lektüre und Besprechung hat Bezard nach 5 Gesichtspunkten (vom Jahre 1600 an) geordnet. Der erste Hauptabschnitt ist betitelt: *Les caractères de la Science au début du 17e siècle, ou les origines de la raison classique*, der letzte: *L'application de la méthode classique à l'époque contemporaine: Du Romantisme au Réalisme.* Der Durchnahme

einer einzelnen Gruppe sind 10—20 Unterrichtsstunden gewidmet. Welche Anregung durch seine Textbehandlung Bezard auch uns geben kann, zeigt treffend, um nur einen Fall herauszugreifen, in dem Kapitel: *Imagination de V. Hugo* die Interpretation des auch auf unseren Schulen gern gelesenen Abschnittes aus der Expiation (*Il neigeait* bis *Waterloo*). Hier kann mancher noch lernen. Über den Wert des Buches im einzelnen brauchen wir uns nicht weiter auszulassen. Wir dürfen ihm alles an seinem Vorgänger gekennzeichnete Gute nachrühmen. Kollegen Bezard unser herzlichster Glückwunsch zu der trefflichen Leistung.*)

Düsseldorf. W. Bohnhardt.

von Pöhlmann, Robert, Aus Altertum und Gegenwart; Gesammelte Abhandlungen. Neue Folge. München 1911. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. VI u. 322 S. 8°. geh. 6 M.

Dem ersten Band gesammelter Abhandlungen „Aus Altertum und Gegenwart", der kürzlich in zweiter umgestalteter und verbesserter Auflage erschien und von mir in dieser Zeitschrift angezeigt wurde, hat der Verfasser jetzt eine neue Folge hinzugefügt, und wir sind ihm dankbar dafür, daß er diese Abhandlungen, in denen eine Reihe von Problemen, welche für die Erkenntnis der Antike von grundlegender Bedeutung sind, noch einmal durchgearbeitet hat und so weiteren Kreisen in verbesserter, dem jetzigen Stand der Wissenschaft entsprechender Gestalt vorlegt.

Die Themata sind: 1. Das Sokratesproblem, 2. Tiberius Gracchus als Sozialreformer, 3. „An Cäsar!" „Über den Staat". Ein Beitrag zur Geschichte der antiken Publizistik, 4. Die Geschichte der Griechen und das neunzehnte Jahrhundert. — Die drei ersten Arbeiten erschienen früher in den Sitzungsberichten der Kgl. bayer. Akademie der Wissenschaften 1906, 1907 und 1904, die letzte, eine Festrede zur Feier des 143. Stiftungstags der genannten Akademie, 1902.

Pöhlmann unterzieht die Bilder, die Plato und Xenophon von Sokrates entworfen haben, einer gründlichen Kritik. Dann prüft er eingehend die mit dem Beginn dieses Jahrhunderts über ihn erschienenen Arbeiten, legt die widersprechenden und zum Teil in sich wieder widerspruchsvollen Urteile, das Unzulängliche und Unzutreffende in ihnen klar und zeigt, wie wir, wenn auch jetzt immer entschiedener Ernst gemacht wird mit der „Emanzipation von der antiken Stilisierung des Sokratesbildes", doch noch zu keinem allseitig klaren und richtigen Bilde dieses wunderbaren Mannes gelangt sind. Ihm ist Sokrates der nüchterne, kritische Forscher, der ganz und gar in der begrifflichen Bearbeitung der Erscheinungen aufgeht und in der Befriedigung dieses rein wissenschaftlichen Erkenntnisdranges das „höchste Gut" sieht, der sich in seinem wissenschaftlichen Denken nur durch die Vernunft beraten und nicht durch Autoritäten, durch die Forderungen irgendeiner Macht binden läßt: ein wahrhaft vorbildlicher Vertreter des Prinzips wissenschaftlicher Voraussetzungslosigkeit! Vor allem ist es (nach E. Meyer) die Persönlichkeit des Sokrates, an der es uns so recht klar wird, daß „die Entwicklung des griechischen Geistes nicht in

*) Sie hat inzwischen auch in England und Amerika uneingeschränktes Lob gefunden.

eine neue Religion ausmünden konnte, sondern nur in die Schöpfung der Wissenschaft". Damit wird ein Vergleich mit Hiob, mit Christus u. a. als unzutreffend zurückgewiesen, auch wird das δαιμόνιον in seiner Bedeutung für Sokrates in das rechte Licht gestellt. Trotz seiner überzeugenden Darstellung wird der Verfasser noch manchen Widerspruch finden, doch danken wir ihm für die Aufklärung, die vieles in dem „Sokratesproblem" durch ihn gefunden hat.

Diesem Aufsatz ist in seiner Tendenz verwandt der letzte des Buches „Die Geschichte der Griechen und das 19. Jahrhundert". Über die Frage, was die Alten, insbesondere die Griechen für uns bedeuten, hat man nur zu oft verkannt, was sie selbst waren, und wie es damals „eigentlich gewesen". Jenes „kanonisierte" Griechentum sollte seinerzeit der Leitstern sein für die ästhetische Erziehung des Menschen, wie sie Schiller als höchstes Bildungsideal proklamiert hat. Dieser von der Wissenschaft überwundene Geist des Klassizismus lebt als ein idealer Mustertypus und maßgebendes Vorbild zum Teil immer noch in der Tradition der Schule fort, und viele meinen, daß wenigstens unsere Jugend in dem Glauben an die Realität des konventionellen Idealbildes der Antike auch ferner zu erziehen sei, Fiktionen, die Pöhlmann entschieden verwirft. Dann wendet er sich gegen den „Griechenstaat der liberalen Legende mit seinem stilisierten Antlitz", der in der Verdunkelung der Wirklichkeit hinter den Idealtypen des ästhetischen Klassizismus nicht weit zurückbleibt. Hier wird die Grotesche Geschichtsauffassung und -darstellung besonders charakterisiert und kritisiert, dessen Geschichte schon im 1. Bande der Abhandlungen des Verfassers eine eingehende Beurteilung gefunden hat, und es werden die Gründe entwickelt für diese fehlerhafte politische Romantik des Klassizismus. Er zeigt uns den „tragischen Riß, der durch die hellenische Hochkultur wie durch alle hohe Kultur hindurchgeht" (vgl. J. Burckhardt in seiner griechischen Kulturgeschichte, dessen Reaktion gegen die frühere Idealisierung und Verklärung vielfach freilich zu weit geht). Für die geschichtliche Beurteilung des Griechentums hat sich uns eine Welt neuer Anschauungen erschlossen und wir haben gelernt, auch den antiken Menschen in seiner Eigenschaft als soziales Wesen zu verstehen (ὁ ἄνθρωπος οὐ μόνον πολιτικὸν ἀλλά καὶ οἰκονομικὸν ζῷον) und die Erklärung hellenischer Sozialtheoretiker, daß die Ungleichheit des Besitzes die Ursache alles Bürgerkrieges und daher die Regulierung des Güterlebens das Haupt- und Grundproblem aller Politik sei. Verfasser zeigt die Entwicklung des politischen Parteikampfs zum sozialen Klassenkampf, das Zurückdrängen der Freiheitsidee durch den Gleichheitsdurst der Massen. Eine Geschichtsschreibung, deren Interesse sich einseitig auf den Freiheitsbegriff konzentriert, bleibt weit hinter der vollen historischen Wahrheit zurück; erst die moderne sozialgeschichtliche Interpretation der Antike hat den vollen Umfang der politischen und gesellschaftlichen Probleme erkennen lassen, vor die sich bereits der antike Mensch gestellt sah. Einige der Hauptergebnisse werden dann in Kürze skizziert, wir erkennen, wie so diese Geschichte gerade dem modernen Menschen nahe gebracht ist, und es zeigt sich uns ein Parallelismus der Geschichte, der immer wieder den Vergleich mit der Antike als ein Mittel der reizvollsten und instruktivsten Anregung zu neuen Kombinationen aufdrängt. Daß es zum guten Teil immer wieder

dieselben großen Probleme sind, die das Menschenherz im Innersten beschäftigen und quälen, das kommt in der Geschichte der Griechen wie der Antike überhaupt in wahrhaft typischer Weise zum Ausdruck, was besonders den Bildungswert der Antike für alle die erkennen läßt, die zu denkender Mitarbeit an den großen Aufgaben unserer Kulturwelt berufen sind; sie hat für uns den Wert einer politischen und sozialwissenschaftlichen Propädeutik ersten Ranges.

Aus beiden Arbeiten werden die Philologen und Geschichtslehrer für ihren Unterricht reichen Gewinn ziehen können.

Hinsichtlich der anderen Artikel muß ich mich kürzer fassen, so verlockend es auch erscheint, des Verfassers gründliche geschichtliche Entwicklung und Beweisführung in der Hauptsache wiederzugeben.

Er zeigt uns, auf der Gracchengeschichte Appians fußend, auch den neuesten Anfechtungen gegenüber den Tiberius Gracchus als einen Reformator großen Stils, dem es um das gesamte Wohlbefinden seines Volks zu tun war, der auch als Sozialpolitiker stets grundsätzlich auf dem Boden der Reform stehen geblieben ist; und was ihm als Ziel vorschwebte, die Wiedergeburt der *plebs rustica*, war ausgesprochen konservative Mittelstandspolitik. Hierbei geht er auch mit Mommsen und Wilamowitz scharf ins Gericht.

Nicht minder wertvoll und interessant ist die Analyse der beiden Pamphlete „An Cäsar!“ und „Über den Staat“, von denen er zusammenfassend sagt: „Wir haben an ihnen sehr bedeutsame, in ihrer Art für uns einzig dastehende und höchst wahrscheinlich zeitgenössische Quellen für die Erkenntnis jener gewaltigsten inneren Krisis des römischen Staates, ja allem Anschein nach echte Sallustiana nach langer Verkennung wiedergewonnen.

Die Arbeiten zeigen uns besonders auch die geschichtliche Kontinuität zwischen der antiken Kultur und der unseren, die zahlreichen Berührungspunkte zwischen beiden auf den verschiedensten Gebieten des religiösen, des sittlichen und geistigen, des sozialen und politischen Lebens, und darin liegt ein besonderer Reiz auch dieses Bandes, der ebenso wie der erste warm empfohlen sei.

Cassel. Fr. Heußner.

Billeter, Gustav, Die Anschauungen vom Wesen des Griechentums. Leipzig und Berlin 1911. B. G. Teubner. XVIII u. 477 S. 8°. 12 M., geb. in Leinwand 13 M.

Ein historisch-kritisches Werk, das sich die Aufgabe stellt, die Anschauungen vom Wesen des Griechentums als einer Gesamterscheinung in ihren Hauptzügen darzustellen. Reichen auch sowohl die Werturteile wie die Erkenntnisurteile darüber schon bis in das Altertum zurück, so legt der Verfasser doch das Hauptgewicht seiner Arbeit auf das 18. und das 19. Jahrhundert, da diese in der Geschichte dieser Anschauungen weitaus den ersten Platz einnehmen. Innerhalb dieses Rahmens wählt er eine systematische Darstellung, einmal wegen des Fortbestehens einer großen Reihe jener Anschauungen über weite Strecken, sogar die ganze Ausdehnung jenes Zeitraumes, sodann in der Hoffnung, neben der Klarlegung dieser Probleme sie auch mittelbar zu fördern, endlich um mit der Darstellung der Entwicklungen und Wandlungen jener Anschauungen auf die zahlreichen Gegensätze hinzuweisen,

durch welche die ältere Betrachtungsweise von der heute mehr und mehr geltenden geschieden ist. Die allgemeinen, besonders geschichtstheoretischen Vorbedingungen der Auffassungen des Griechentums werden um der Wichtigkeit willen dieser Einflüsse genügend berücksichtigt.

Das Buch ist in zwei, äußerlich getrennte Teile zerlegt, den allgemeinen, darstellenden, und den besonderen, welcher die Belege für die Anschauungen, Bemerkungen zu diesen und Ergänzungen und Ausführungen zu dem allgemeinen Teil enthält. Diese Belege können nur eine Auswahl aus dem gewaltig großen vorhandenen Stoffe bieten; und wenn in ihnen auch die führenden Persönlichkeiten, wie natürlich, stärker berücksichtigt worden sind, so sind doch andere nicht ausgeschlossen, namentlich wo es sich um die Geschichte der Werturteile handelt. Daß die Belege zumeist ein möglichst charakteristisch ausgewähltes Wort des Autors wiedergeben, ist als ein Vorzug anzusehen, da dies anschaulicher wirkt als die bloße Angabe des Verfassers, des Buchtitels und der Seitenzahl.

So folgen wir dem Verfasser zu dem „Allgemeinen Teil", dessen „Einleitung" zunächst von den Versuchen, den Begriff des „Griechentums" zeitlich abzugrenzen, und zugleich von der störenden Unbestimmtheit spricht, die hierbei geherrscht hat und auch heute noch nicht verschwunden ist; im allgemeinen freilich werden ziemlich übereinstimmend vor allem die vorchristlichen Jahrhunderte ins Auge gefaßt, für welche die Bezeichnungen des „antiken" und, mit einer gewissen Beschränkung, des „klassischen" Griechentums in Geltung gewesen sind, ohne es heute noch unbestritten zu sein. Die weiteren Ausführungen der beiden ersten Abschnitte des Hauptteils stehen unter der Wahrnehmung einer doppelten Art der Auffassung des Griechentums, nämlich der der Einheitlichkeit und der Differenzierung. Jene, die ältere Ansicht, ist im 18. Jahrhundert entstanden, während diese in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sich entwickelt hat. Den Ursachen jener geht der Verfasser nach, wie auch deren Wirkungen und den Gefahren, die sie in sich birgt. Mit ihr steht in regstem Zusammenhange der Begriff des Volkscharakters, bei dem es sich um eine Sprachgemeinschaft als Trägerin seelischer Übereinstimmung handelt; doch ist diese Lehre allmählich sowohl aus besonderen, für die Betrachtung des Griechentums maßgebenden Gründen, als auch deshalb in den Hintergrund getreten, weil die neuere Geschichtsforschung und -betrachtung weniger auf die Gewinnung umfassender Gesamtvorstellungen und großer Zusammenhänge ausgeht, als daß sie von unten nach oben ihre Forschungen anstellt und nicht von vornherein eine psychische Einheitlichkeit behauptet, namentlich wenn lange Zeiträume vorliegen, in denen mehr oder minder große Änderungen sich vollziehen. Die Anschauungen von der Differenzierung des Griechentums andererseits beruhen auf der zeitlichen Gliederung nach Blüte und Verfall, umschließen also zwei verschiedene Epochen oder, wenn die Entwicklungszeit als eine andersartige, jene erste nur vorbereitende Epoche angesehen wird, deren drei; doch drängt sich gerade hier der Begriff der Einheitlichkeit wieder auf, insofern ein Werden und Vergehen derselben Kräfte und Anlagen innerhalb dieser Zeiträume stattfindet. Dieser zeitlichen Trennung steht eine örtliche zur Seite, nach Volksstämmen. Auch die Gründe allgemeiner Art, durch welche die Anschauungen von der Differenzierung des Griechentums gefördert worden sind, wie den Gedanken der Entwicklung, welche eine Wandlung

und ein Anderswerden in sich schließt, ferner die im 19. Jahrhundert erweiterte und vertiefte Einsicht in die verschiedensten Seiten und Ausdrucksformen menschlichen Lebens und Schaffens, endlich die Einzelforschung, welche das Verständnis für die Mannigfaltigkeit griechischen Daseins erst recht ermöglicht und begründet hat, deren Ergebnisse zugleich aber auch zu der Einsicht führten, daß das Griechentum starke Gegensätze in sich schloß, beleuchtet der Verfasser; ebenso in den folgenden Kapiteln, wie der Begriff des Zeitalters in seiner Anwendung auf das Griechentum einerseits dem Bestreben dient, die Differenzierung dieser Kultur zu erfassen, zugleich aber auch eine umfassende Einheitlichkeit voraussetzt. — Der vergleichenden Betrachtung des Griechentums ist der folgende Abschnitt gewidmet, der zunächst die Voraussetzungen dieses Verfahrens erörtert und sich dann den Versuchen zu einer vergleichenden Betrachtung des griechischen Volkscharakters zuwendet, die entweder auf einen Nachweis seiner Eigenart oder, jedoch seltener, des Gegenteils davon hinauslaufen und danach in ihren Ergebnissen sich unterscheiden. Ausführlich werden diese in bezug auf die Feststellung der mannigfaltigen Eigenschaften, die den Griechen in besonderem Maße zugeschrieben werden, erörtert und sodann die Anschauungen von der Eigenart des differenzierten Volkscharakters beleuchtet. Die Versuche, typische Züge in ihm zu finden, sind nicht zahlreich. — Von der vergleichenden Betrachtung des Volkscharakters wendet sich sodann der Verfasser zu dem der griechischen Kultur, bei welcher wiederum, wie bei jenem, die Anschauungen sich dahin teilen, daß sie entweder die gemeinsamen Züge und deren Eigenart suchen — wobei es auch hier an Gegensätzen nicht fehlt — oder der Differenzierung in der Zeit, d. h. der Entwicklungsstufen der Kultur nachgehen. Inwieweit jene gemeinsamen Züge typisch sind, also mit anderen Kulturen übereinstimmen oder auch von ihnen sich unterscheiden, und welche Theorien zu den hierüber entstandenen Anschauungen geführt haben, ist der Gegenstand weiterer Erörterungen, ehe der Verfasser zu dem dritten Abschnitte, der Bewertung des Griechentums, gelangt. Zunächst wird auf den Unterschied zwischen Werturteil und Erkenntnisurteil und das Verhältnis jener zur Geschichtswissenschaft hingewiesen, sein immer schärferes Ausscheiden oder wenigstens Zurücktreten gegenüber geschichtlichen Dingen mit der Gefahr einer Entstellung durch Temperament und persönliche Neigung des Forschers begründet; sodann auf neuere Wandlungen in der Bewertung geschichtlicher Erscheinungen hingewiesen, die durch den immer gewaltiger anwachsenden geschichtlichen Stoff überhaupt, durch neue Richtungen in Kunst und Literatur, neue soziale Ziele, sodann auch durch stärkere Individualisierung des Werturteils und stärkere Betonung des Subjektiv-Persönlichen bedingt sind. Unter diesen Einflüssen ist das Griechentum bewertet worden; doch wird festgestellt, daß die objektive Richtung besonders im 18. und 19. Jahrhundert erstarkt ist und zwar gerade bei Männern, die dem Griechentum die tiefste Verehrung entgegenbringen. Die gleiche Wirkung hat auch der wachsende zeitliche Abstand sowie der Einfluß der Geschichtswissenschaft gehabt; und endlich sind neuere allgemeine Veränderungen in der Bewertung des Griechentums durch das Anwachsen des Stoffes auch bei jeder geschichtlichen Vergleichung hervorgerufen worden. Bei der Bewertung des Griechentums in seinem zeitlichen Verlaufe findet der Verfasser drei Formeln der Anschauungen, die zeitgenössisch griechische, welche

die Vergangenheit überhaupt positiv bewertet, dann eine solche neueren Ursprungs, welche die Stufen des Wachsens, Blühens und Verwelkens ansetzt, und eine dritte, gleichfalls jüngeren Datums, die einen Höhepunkt mit einem Abfall nach rückwärts und vorwärts annimmt. Für die allgemeine positive Bewertung hat sich der Name „Klassizismus" eingebürgert; doch herrscht über diesen Begriff keine Übereinstimmung, ob er sich auf das ganze Griechentum bezieht, oder ob einzelne Kulturerscheinungen im Vordergrunde, andere in zweiter Linie stehen, und ob er sich auf bestimmte Zeiten, bestimmte Landstriche wie Athen beschränkt. Dieser Klassizismus hat der Erkenntnis des Griechentums vielfach im Wege gestanden, andererseits sie auch durch die Fülle der Kräfte, die er in diesem Gebiete der Geschichte zuführte, kräftig gefördert. Die negative Bewertung des Griechentums hat im Christentum ihren Höhepunkt erreicht, indem es besonders Religion, Staat und soziale Zustände zu Angriffspunkten nahm; ihr zur Seite tritt die moderne Kritik, die das Griechentum an den eigenen Zielen, Werten und Schöpfungen mißt und im besonderen vom deutsch-nationalen Standpunkte aus gegen die Rolle des Griechentums in der Erziehung streitet. — Der letzte Abschnitt betrachtet die Anschauungen von den allgemeinen Bedingungen des Griechentums, und zwar zunächst die neueren Wandlungen der Auffassung geschichtlicher Zusammenhänge im allgemeinen und bei ihm im besonderen. Vom 18. Jahrhundert an bis zur Mitte des 19. macht sich eine sehr starke Vertiefung der kausalen Erfassung geschichtlicher Erscheinungen, die vorwiegend auf das Allgemeine, auf das Einheitliche und Bleibende großer geschichtlicher Kreise gerichtet ist, bemerkbar. Beim Griechentum zerfallen die aufgestellten allgemeinen Kausaltheorien in zwei Hauptgruppen, deren eine zur Erklärung der Blüte, die andere zur Deutung des Verfalls dienen soll, jene also die ältere, diese die jüngere Zeit behandelt. Von besonderen Theorien werden die zeitliche, die geographischen — Versuche, das Griechentum als eine singuläre Erscheinung aus seinen individuellen geographischen Bedingungen heraus zu erklären —, die ethnischen — die Frage, ob der griechische Volkscharakter als eigenartig oder als typisch anzusehen ist — und die orientalische, welche die unmittelbare Einwirkung fremder, älterer, orientalischer Kulturen als das entscheidende Moment in dem Vorgange des Werdens des Griechentums behauptet, erwähnt, in bezug auf letztere auch richtig hervorgehoben, daß seit dem Bekanntwerden der kretisch-ägäischen Kultur und dem Eintreten der ägyptisch-babylonischen Welt in den Kreis der Forschungen „Alles noch fließt". Weiter kommen hier noch eine Anzahl von Theorien in Betracht, nach denen die Entfaltung der griechischen Kultur auf bestimmte Erscheinungen innerhalb ihrer selbst, besonders auf solche im Staatsleben — politische Geteiltheit, Kleinstaaterei, freiheitliche Verfassung, Unabhängigkeit — zurückgeführt wird. Die Versuche endlich, die späteren Epochen, des Verfalls, zu erklären, sind sehr zahlreich. — In dem Schlußworte wird die neuerdings mehr in den Vordergrund tretende Frage gestreift, welche Bedeutung der geschichtlichen Wirkung des Griechentums für dessen Auffassung zukomme, und darauf hingewiesen, daß heute stärker als je sein Anteil an der Bildung der modernen Welt betont wird; da diese Kultur als etwas Wertvolles gilt, erscheint auch das Griechentum in demselben Lichte.

Der Zusammenstellung und Beleuchtung der Anschauungen vom Wesen des

Griechentums im ersten Teile des Buches folgen wir mit Interesse, da sie in der gewählten zeitlichen Beschränkung Wesentliches nicht vermissen läßt und überall ein gesundes Urteil zutage tritt. Im einzelnen hätte bei der Besprechung des griechischen Volkscharakters stärker betont werden können, daß eine psychische Differenzierung auch auf das Bestehen von Ständen in den einzelnen Städten und Staaten zurückzuführen ist, stärker auch an anderer Stelle die hohe positive Bewertung des Griechentums durch den Neuhumanismus. Der Schwerpunkt des Buches aber liegt in dem zweiten, dem besonderen Teile, der auf fast 400 Seiten die Belege bringt und als eine mit außerordentlicher Sorgfalt geschaffene Sammelarbeit bezeichnet werden muß, die für den Lehrer wie besonders den Forscher auf diesem Gebiete von hohem Werte ist; dieser wird noch durch die bei einem solchen Werke unentbehrlichen Autoren- und Sachregister erhöht. Die Hoffnung, welche der Verfasser am Schlusse der Vorrede ausspricht, man werde ihm den zweiten Teil des Satzes des Kallimachos von dem μέγα βιβλίον erlassen, darf er als erfüllt betrachten.

Naumburg a. S. F. Thümen.

Michelis, H., Unsere ältesten Vorfahren, ihre Abstammung und Kultur. Leipzig und Berlin 1910. B. G. Teubner. 35 S. 8°. 0,80 M.

Die kleine Schrift gibt in etwas erweiterter Form den Inhalt eines vom Verfasser gehaltenen Vortrages wieder. Ihr Zweck ist nicht, Neues zu bringen, sondern das über die ältesten beglaubigten Vorfahren des Menschen Bekannte kurz darzulegen. In dem einleitenden Abschnitt behandelt Michelis die Frage nach der Abstammung des Menschen und stellt kurz die Tatsachen zusammen, die auch für den Menschen eine Entwicklung aus niederen Säugetierformen wahrscheinlich machen. So viele Gründe aber auch zugunsten dieser Annahme sprechen, so ist es doch wissenschaftlich nicht richtig, ihren hypothetischen Charakter, den sie mit allen auf vergangene, direkter Beobachtung nicht zugängliche Vorgänge bezüglichen Annahmen teilt, zu verschleiern. Wenn der Verfasser am Schlusse seiner Schrift den Satz ausspricht: „Heute wissen wir, daß Darwin in seiner Anschauung von der Entwicklung des Menschen recht hatte", so ist dies tatsächlich nicht richtig; wir wissen es nicht, wir haben nur viel und gute Gründe es anzunehmen, und gerade in Schriften, die sich an einen weiteren Leserkreis wenden, ist es erforderlich, die Grenze zwischen Tatsachen und erklärenden Hypothesen überall deutlich erkennen zu lassen. Den Hauptteil der Schrift bildet eine kurze, durch eine Reihe von Abbildungen erläuterte Uebersicht über die Hauptperioden vorgeschichtlicher menschlicher Kulturentwicklung. Für Leser, die sich etwas eingehender orientieren wollen, sind eine Anzahl von Literaturangaben beigefügt. Als kurze orientierende Übersicht dürfte die Schrift manchem Leser willkommen sein; sehr tief dringt sie in die hier zu erörternden Probleme nirgends ein.

Gr.-Lichterfelde. R. v. Hanstein.

Freytag, H., Aus Ernestinischer Vergangenheit. Weimar 1911. W. Hoffmann. VII. u. 191 S. 8°. 2,50 M.

An eine Führung durch den Prinzessinnengarten zu Jena, in dem ein Stück klassischer Vergangenheit der Gegenwart erhalten ist, schließt sich das Lebensbild

eines der größten Ernestiner, des Kriegshelden Bernhard von Weimar. Die folgenden Aufsätze, vorwiegend biographischen Inhalts, knüpfen teils an die Saale-Universität Jena, die Schöpfung des Bekennerkurfürsten Johann Friedrich, teils an Weimars altehrwürdige Gräberstätte, den Jakobsfriedhof, an. Die Lebensbilder alter Jenenser — genannt seien vor allen der Mitarbeiter Luthers, Matthias Flacius, und die Philosophen Fichte und Fries — umspannen ein Stück deutscher Gelehrtengeschichte von den Tagen der Reformation bis zum Ausgange des 19. Jahrhunderts. Die weimarische Gruppe, die Toten des Jakobsfriedhofs, weist mit Lucas Kranach ebenfalls ins Reformationsjahrhundert zurück, schließt sich dann aber eng an Weimars klassische Zeit an, in die ja auch der schwere Schicksalsschlag der Schlacht bei Jena fällt. Wer an den Gräbern Euphrosynes, Christianens, des Grafen Schmettau und an Schillers erster Begräbnisstätte sinnend gestanden hat, wird sich diese Erinnerung durch die Lektüre des Buches gern erneuen.

Der Verfasser hat die einschlägige Literatur gründlich durchforscht; seiner Darstellung wünschte ich hier und da größere Knappheit.

Hamburg. Heinrich Gerstenberg.

Grimm, Ludwig Emil, Erinnerungen aus meinem Leben. Herausgegeben und ergänzt von Adolf Stoll. Leipzig 1911. Hesse und Becker. 640 S. kl. 8°. 3 M.*)

Die Lebenserinnerungen des jüngsten Bruders von Jakob und Wilhelm Grimm erscheinen hier zum erstenmal im Druck, und gewidmet ist das Buch vom Herausgeber, der es mit zahlreichen Bildnissen und Abbildungen, einer Kartenskizze und einem Verzeichnis von Grimms Werk versehen und durch Ergänzung der Lücken, Briefe der Brüder Jakob, Wilhelm, Ferdinand und Ludwig und andere Beiträge zur Familiengeschichte erweitert hat, der Berliner Universität zum hundertjährigen Jubelfest 1910 als ein „Beitrag zur Kenntnis des Jugendlebens auch von Jakob und Wilhelm Grimm". Wäre Ludwig Grimm auch nur der Bruder dieser beiden unvergleichlichen Männer, so wäre er schon der Beachtung wert; er ist aber auch selbst ein trefflicher und liebenswerter Mensch und ein sinniger Künstler gewesen, der auch an sich verdient, nicht vergessen zu werden. Geboren 1790 zu Hanau, ist er als Professor an der Akademie der bildenden Künste in Cassel 1863 gestorben. Ist er auch kein hervorragender Förderer seiner Kunst geworden, so war er doch als Maler und Radierer ein stiller, anspruchloser und beglückter Ausüber derselben. Viele haben sich an seinem Lebenswerk erfreut, in seinen Bildern spiegeln sich nicht weniger rein die Gedanken jener Epoche ab als in den Werken der Literatur, und seine Porträts bewahren treu die Züge vieler, die uns interessieren, und mancher, die auf das geistige Leben unseres Volkes nachhaltig zu wirken berufen waren. Dadurch sind die vielen, größtenteils noch nicht bekannten Bildnisse, die das Buch schmücken, besonders wertvoll.

Im Alter von etwa 54 Jahren hat Ludwig Grimm die Mitteilungen aus seinem Leben aufzuzeichnen begonnen, und zwar zunächst für sich selbst, allenfalls wollte er sie seinen nächsten Verwandten als ein Vermächtnis erhalten; schade nur, daß

*) Inzwischen ist 1912 eine zweite Auflage (7. bis 10. Tausend) erschienen.

er aus Bedenklichkeit und Zartgefühl viele Stellen, wo er denken mochte sich zu offenherzig geäußert zu haben, später herausgeschnitten und vernichtet hat. Liebevoll hat er sich in all die alten Erinnerungen von frühester Jugend an versenkt und verzeichnet mit der größten Sorgfalt alles, was sein Gedächtnis bewahrt hat. Und was wird uns alles erzählt! Zunächst das reizende Idyll der Kinderjahre in Steinau unter der Obhut der „liebsten, besten Mutter", voll Heimatfreude und Jugendglück; zugleich voll köstlichen Humors in der Schilderung des Unterrichts unter der Leitung des „Stadtpräzeptors" Zinckhan; dann die drei schönen Wochen in Birstein im Verkehr mit der schönen Gräfin Auguste von Wächtersbach und der idyllische Aufenthalt in Wilhelmshöhe, wo er sich beim Kastellan des Oktogons einlogiert hatte. Und dazwischen nun seine Ausbildung auf dem Lyzeum und der Akademie in Cassel, dann in München, wo er in lebhaftem Verkehr mit Professoren und Künstlern sich bildete und in seiner Kunst förderte. Danach ein anderes Bild: sein Feldzug nach Frankreich 1814 mit der Schilderung der heiteren und düsteren Seiten des Lagerlebens, und dann die Reise nach Italien mit lieblichen und gewaltigen Bildern, mit Schilderungen von Land und Leuten, Natur und Kunst, endlich die eingehende Schilderung des Dürerfestes in Nürnberg (1828) usw. Ausgeprägt ist auch bei ihm wie bei seinen Brüdern der warme Familiensinn, die Freude an der Natur und das liebevolle Sichversenken auch in das Kleine und Unbedeutende; Natur und Kunst betrachtet er mit malerischem Blick, und ein liebenswürdiger Humor begleitet viele seiner Schilderungen. Für Geschichte und Kulturgeschichte der Zeit enthält das Buch wertvolle Beiträge, wir werden eingeführt in den Kreis der gleichzeitigen Gelehrten und Dichter, namentlich der Romantiker, und namhaften Künstler, da die vielen Beziehungen der Brüder ihm leicht Zugang verschafften. So entschädigt da, wo seine eigene Gestalt weniger bedeutend erscheint, der Hintergrund und die Nebenfiguren, die mancherlei persönlichen und sachlichen Fäden, durch die das Einzelbild mit dem reichen und belebten Zeitbild sich zusammenschließt.

Besonderer Dank und warme Anerkennung gebührt auch dem Herausgeber. Mit großer Liebe hat Professor Stoll diese Lebenserinnerungen verfolgt, gar schön würdigt er in der Einleitung den Verfasser, mit lebhaftem Interesse ist er allen Einzelheiten nachgegangen, hat die Lücken der Biographie ergänzt und hat nicht Zeit und Mühe gescheut, um uns über all die in der Biographie erwähnten Zeitumstände, Örtlichkeiten, Personen und ihre Familien genau zu orientieren. Davon zeugen die zahlreichen, oft recht eingehenden, mit erstaunlichem Fleiß zusammengestellten Anmerkungen und die Einzelbetrachtungen im Anhang, der uns noch besondere kleine Abhandlungen über den Stadtpräzeptor Zinckhan, die Brüder Ferdinand und Karl, die Schwester Lotte und ihren Gemahl, den bekannten Minister Hassenpflug, Dortchen Grimm, die Gattin Wilhelms, die damaligen Casseler Schulverhältnisse, die Wohnungen und Grabstätten der Familie Grimm und anderes bringt und endlich auf 27 Seiten eine Zusammenstellung von Ludwig Grimms Werk enthält. Und wie es bei solchem Forschen und Nachspüren bis ins einzelne zu geschehen pflegt: Stoll hat auch in den Mitteilungen Ludwig Grimms und den Überlieferungen anderer unrichtige und ungenaue Angaben verbessern können, und es wird auch hier bestätigt, was W. H e r b s t im Vorworte zu seinem „Joh. Heinrich

Voß" treffend sagt, daß es immer „nötig und heilsam ist, einen mit Zuversicht aufgeführten geschichtlichen Bau durch Einzeldarstellungen zu beleben, zu ergänzen, zu berichtigen und die Haltbarkeit seiner Grundmauern immer aufs neue zu prüfen". Die beigegebenen Bilder aus Steinau, Schlüchtern und des Wohnhauses der Familie Grimm in der Marktgasse zu Cassel, wo sie von 1805—1814 wohnte und das seit 1885 durch ein von Lottes ältestem Sohn, dem Bildhauer Karl Hassenpflug, gefertigtes Reliefbild der „Märchenfrau" bezeichnet ist, werden vielen willkommen sein. Unter den Bildnissen hebe ich, abgesehen von den zahlreichen aus der Familie Grimm, hervor Ludwigs Selbstbildnis, die von Bettina von Arnim, Clemens Brentano, Görres, Savigny und das seines Schwagers Hassenpflug, den er 1816 in altdeutscher Tracht malte, mit „teutschem Schwert umgürtet, als Senior von Studentenverbindungen". Andere Bildnisse von diesem gibt es nicht. — Auf S. 25 haben wir eine Inhaltsübersicht des Buches, auf der folgenden Seite ein Verzeichnis der hier gebotenen Bilder und Bildnisse und zum Schluß ein sehr sorgfältiges Register aller in den Erinnerungen, der Einleitung und den Anmerkungen vorkommenden Namen, was das Buch auch zum Nachschlagen über viele uns interessierende Personen und Verhältnisse geeignet macht.

So sei das Werk, das bei trefflicher Ausstattung zu dem erstaunlich billigen Preis von nur 3 M. geboten wird, auch den Philologen angelegentlich empfohlen schon wegen seines reichen, vielseitigen, belehrenden und fesselnden Inhalts, dann als ein Muster philologischer Gründlichkeit und Genauigkeit von seiten des Herausgebers; und endlich möchte ich die Leser noch besonders hinweisen auf die köstliche Schilderung der Schulzeit in Steinau unter der Leitung des Präzeptors Zinckhan, von dem Jakob sagte, man habe wenigstens Fleiß und strenge Aufmerksamkeit bei ihm gelernt, wenn ihnen auch aus seinem charakteristischen Benehmen eine Menge ergötzlicher Späße, Redensarten und Manieren zurückgeblieben sei. Als Muster eines schlagfertigen „Orbilius" hat er sich seinen Buben gegenüber stets alsbald sein Recht verschafft und ist keinem etwas schuldig geblieben. Anhang 1 bringt uns eine ausführliche, auch kulturgeschichtlich wertvolle Schilderung des Lebens, Leidens und Wirkens dieses „Studiosus" Zinckhan, der mit 37 Jahren endlich in Wohnung, Dienst und Besoldung kam. „Er hat hart ringen und kämpfen und viel tragen müssen, wie Tausende seines Amtes in jener Zeit, und man muß doch Respekt vor ihm haben, wie er sich solchen auch von seinen Schulbuben erzwang und auch bei seinen Mitbürgern verschafft haben muß, deren Nachkommen sonst nichts mehr von ihm wüßten."

Cassel. Fr. Heußner.

Bettelheim, Anton, Beaumarchais. Eine Biographie. Zweite, neubearbeitete Auflage. München 1911. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. XIII u. 530 S. brosch. 9 M.

Bettelheim war für diese erste deutsche Beaumarchais-Biographie, in der er sich als hervorragender Kenner und künstlerischer Gestalter des so eigenartigen Stoffes und des ganzen Zeitabschnittes einführte, die einmütige Anerkennung unserer Literarhistoriker, nicht zuletzt seines Lehrers Wilhelm Scherer, sowie der

Franzosen (V. Cherbuliez in der Revue des Deux Mondes 1886) zu teil geworden. Die Reize des Werkes, das eine erstaunliche Belesenheit und einen seltenen literarischen Geschmack des Verfassers bekundet, waren gebührend gewürdigt worden. Um so mehr mag manchen wie mich das Ausbleiben einer Neubearbeitung befremdet haben, zu der sich Bettelheim auch jetzt, genau nach einem Vierteljahrhundert, noch nicht entschlossen haben würde, wenn in der Zwischenzeit andere Biographen für Beaumarchais tätig gewesen wären. Der Umstand allein, daß gegen alles Erwarten die Beaumarchais-Forschung in Deutschland fast gar keine neuen Triebe angesetzt hatte, während unser Theater und unsere Übersetzungskunst ihr Interesse dem Dichter der Figaro-Trilogie zuwandten, hat Bettelheim von neuem an das Werk gerufen. Wiederum hat er in allen in Frage kommenden Archiven gründlich Umschau gehalten und von den seit 1886 leider sehr spärlich veröffentlichten Untersuchungen Kenntnis genommen (vgl. S. 493). Trotzdem konnte er an dem Lebensbilde nichts Wesentliches ändern, und wir müssen gestehen, daß Beaumarchais durch ihn ein für allemal seine großzügige, erschöpfende Darstellung gefunden hat. Der Text ist genau um 100 Seiten (jetzt nur noch 487) beschnitten; die ausführlichen, oft seitenlangen Stellen aus den Werken und Briefen, die m. E. die Lektüre nur beeinträchtigten, sind erheblich gekürzt, ebenso die Quellenbelege der Urausgabe in den Beilagen (Abschnitt D). Endlich ist aus den eigentlichen Anmerkungen viel Material, das bloß für Philologen und Forscher wertvoll war, ausgeschieden. Hinzugekommen ist dagegen ein sehr nützliches alphabetisches Namenverzeichnis. Für die musterhafte Ausstattung des Ganzen hat die Beck'sche Verlagsbuchhandlung gesorgt. Das neue Titelbild spricht mich mehr an als die frühere Wiedergabe des Stiches von Hopwood, die manchem allerdings charakteristischer vorgekommen sein mag. So mögen denn an dem Buch in seiner verbesserten Gestalt auch weitere Kreise ihre Freude haben!

Düsseldorf. W. Bohnhardt.

Brücher, K., Anschauung in der Arithmetik. Bamberg 1911. Buchner. VIII u. 41 S. geh. 1,60 M.

Das vorliegende Schriftchen gibt einen Beitrag zur Anschaulichkeit im arithmetischen Unterricht, indem es die Verwendbarkeit dreier vom Verfasser herausgegebener Apparate ausführlich darlegt. Jeder Versuch, die Anschaulichkeit des mathematischen Anfangsunterrichtes, zumal des arithmetischen, zu fördern, ist an sich freudig zu begrüßen und verdient eingehende Prüfung. Wenn auch nur längere Unterrichtserfahrung mit den betreffenden Apparaten zu einem endgültigen Urteil berechtigt, so seien hier doch einige Bemerkungen vorgetragen, die sich bei der Lektüre der Begleitschrift dem Leser aufdrängen.

Das erste Modell will die Einführung in den Bereich der ganzen natürlichen Zahlen unterstützen, gehört also in die Anfangsstufe des Rechenunterrichts. Wie bei dem alten Tillichschen Anschauungsmittel ist die Einheit durch einen Würfel, die Zahl 2 durch eine quadratische Säule von gleicher Grundfläche und doppelter Höhe dargestellt usf. Neu gegenüber dem in den mannigfachsten Wandelungen benutzten Tillichschen Apparat ist, daß die Säulen farbig sind und

mit ihren Farben auf die multiplikative Zerlegbarkeit der betreffenden Zahlen hinweisen. So sind die Säulen 2, 4, 8 gelb, 3, 9 rot, 6 (=2.3) rotgelb. Der Verfasser vertritt nämlich die Anschauung: „Selbstverständlich müssen die 4 Grundrechnungsarten nebeneinander, nicht nacheinander behandelt werden." Das deckt sich mit der Grube schen monographischen Zahlbehandlung, die heute gänzlich verlassen ist. Man ist im Gegensatz zum Verfasser heute fast durchweg im elementaren Rechenunterricht bestrebt, die Multiplikation und Division möglichst weit hinauszuschieben (zuweilen bis nach den Rechenoperationen 1. Stufe im ersten Hunderter); der Primzahlbegriff endlich kommt im Rechenunterricht meines Wissens überall erst nach der Erledigung des unendlichen Zahlbereiches, kurz vor der Bruchrechnung zur Verwendung. Ich glaube deshalb, daß bei den gegenwärtigen Anschauungen über die Methodik des Rechenunterrichtes jedenfalls für den Anfangsunterricht den mehrfarbigen Säulen einfarbige vorzuziehen sind. — Ich möchte aber noch ausdrücklich auf die schönen Anwendungen der Säulen — ebenso kann man es mit Quadraten des Millimeterpapiers machen — zur Darstellung gewisser Zahlenreihen und arithmetischer Zusammenhänge hinweisen, die der Verfasser angibt.

Bei seinem Apparat zur Darstellung der Brüche ist der Verfasser von der Kreisscheibe als Einheit ausgegangen. Auch dieser Gedanke ist ja an sich nicht neu; entweder die Strecke oder die Kreisscheibe, manchmal auch beides, wählen fast alle Rechenbücher als Veranschaulichungsmittel; jede der beiden Methoden hat ihre guten und ihre schlechten Seiten. Es ist aber vielleicht sehr nützlich, richtig geteilte Drittel-, Viertel- usw. Scheiben in handlicher Form im Unterricht bereit zu haben; die jedesmalige schnelle Herstellung der Teile in einer Zeichnung nach Augenmaß liefert bei Fünfteln und Siebenteln z. B. oft recht ungenaue Darstellungen. Wenn der Verfasser auch hier wieder die Zahlenverwandtschaft der Nenner durch Farben ausdrückt, so kann man diesem meines Wissens neuen Gedanken nur zustimmen. Der Gewinn wird für die Schüler ein doppelter sein, wenn sie selbst aus Pappe für ihren eigenen Gebrauch sich einen solchen Apparat herstellen.

Der dritte Apparat dient dem ersten Algebraunterricht. Die Formeln für $(a+b)^2$ usf. werden durch Flächen in der bekannten Weise veranschaulicht. Auch hier wieder ist der Gedanke alt, neu vielleicht nur die verschiedene Färbung der Flächenstücke. Wenn bisher Lehrer und Schüler die entsprechenden Figuren meist selbst herstellten, so sollte man auch in Zukunft davon fürs erste nicht abgehen; nur später, wenn es einmal schnell gehen soll, darf meines Erachtens der Lehrer zum fertigen Modell greifen. Übrigens empfehle ich die Herstellung von Modellen für $(a+b)^3$ und eventuell auch $(a—b)^3$, man findet sie wohl hier und da in den mathematischen Sammlungen der höheren Schulen. Hier ist nämlich die eigene Herstellung durch Lehrer und Schüler nicht so leicht möglich und doch ist das Ganze für die Fähigkeit räumlicher Anschauung von Bedeutung.

Alles in allem möchte ich sehr empfehlen, die kleine Schrift durchzusehen; wenn man auch nicht überall mit dem Verfasser übereinstimmt, man wird doch zwischen manchem Bekannten vielen neuen Anregungen begegnen.

Barmen. W. Lietzmann.

Strunz, Franz, Geschichte der Naturwissenschaften im Mittelalter. Im Grundriß dargestellt. Mit einer Abbildung. Stuttgart 1910. Ferdinand Enke. VII u. 120 S. 8°. 4 M.

Das angezeigte Werk von Strunz, dem bekannten Wiener Historiker der Naturwissenschaften, stellt sich die dankenswerte Aufgabe, die Entwicklung der mittelalterlichen Naturbetrachtung und Naturerkenntnis an der Hand der Quellen in den Grundlinien zusammenzufassen. Die Darstellung umschließt einen Zeitraum von etwa zwölf Jahrhunderten. Sie beginnt mit dem Übergang von der Antike zum Frühmittelalter und schildert zunächst die allmähliche Ausbildung des neuen christlich-kirchlichen Naturbegriffes. Der nächste Abschnitt handelt von der Naturforschung der Araber. Hier wird das Hauptgewicht auf die Entwicklung der Chemie gelegt. An das arabische Zeitalter schließt sich dasjenige der Scholastik. Strunz begreift darunter den Zeitraum von 1050 bis 1500. Die letzten Zeilen des Buches sind der Naturforschung im Zeitalter der deutschen Mystik und des ausgehenden Mittelalters gewidmet.

Das Werk von Strunz wendet sich nicht lediglich an den kleinen Kreis derjenigen, die sich mit der Geschichtsforschung auf dem Gebiete der Naturwissenschaften beschäftigen. Es ist vielmehr berufen, auch dem Historiker des Mittelalters, dem Philosophen und dem Philologen gute Dienste zu leisten. Die allgemeinen Ausblicke, die das Buch enthält, machen es auch für alle Freunde kulturgeschichtlicher Darstellung geeignet. Mit besonderer Ausführlichkeit und Liebe wird das arabische Zeitalter geschildert. Hier bildeten die Forschungen Berthelots über die Entwicklung der Alchemie die wichtigste Grundlage. Ein reiches Material enthalten die Abschnitte, die sich mit den Ergebnissen der praktischen Naturforschung innerhalb der einzelnen Epochen beschäftigen. Sämtliche Teile der Naturwissenschaft finden hier Berücksichtigung, mag es sich um bloße Tier- und Pflanzenkunde, um Chemie, Chronologie oder Astronomie handeln. Bei einer etwaigen Neuausgabe des Buches dürfte es sich empfehlen, ein Sach- oder wenigstens ein Namenregister beizugeben.

Barmen. Friedrich Dannemann.

Guenther, K., Tiergarten fürs Haus in Wort und Bild. Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt. 100 Tafeln m. Text. Fol. 12 M., wohlf. Ausgabe 6 M.

An Werken, die photographische Aufnahmen lebender Tiere bieten, ist zurzeit kein Mangel. Seitdem vor nunmehr zwölf Jahren Heck seine „Lebenden Bilder aus dem Reich der Tiere" veröffentlichte, die eine Reihe guter Tieraufnahmen aus dem Berliner zoologischen Garten brachten, ist eine ganze Anzahl zum Teil vortrefflicher Werke erschienen, die namentlich auch freilebende Tiere in getreuer photographischer Wiedergabe darstellen. Durch diese Veröffentlichungen — es sei hier nur an die schönen Werke von Kearton und Schillings, an Meerwarths „Lebensbilder aus der Tierwelt" und an die englischen Gowans Series erinnert — sind wir bereits etwas verwöhnt und legen an derartige Bücher, wie das hier vorliegende, einen höheren Maßstab. Es genügt nicht nur, daß ein lebendes Tier erkennbar aufgenommen wird, wir verlangen auch das Abwarten eines günstigen

Augenblicks, der das Tier in charakteristischer Stellung zeigt, und eine technisch tadellose Reproduktion. In diesem Sinne betrachtet, kann der Guenthersche Bilderatlas nicht als gelungen bezeichnet werden. Die meisten Bilder wirken steif und unnatürlich, die Tiere erscheinen meist in seitlicher Aufnahme, wenig lebendig. Man vergleiche die Bilder des Wolfs (16), des Bären (18), des Eisbären (19), des afrikanischen Elefanten (23), der Tapire (26, 27), des Shetlandpony (28), des Wildesels (29), des Elch (40) und viele andere. Auch einige Gruppenbilder, wie die der Eisbären, der Nilpferde oder der Fischreiher, sind entsetzlich steif. Als ein unglücklicher Gedanke muß es auch bezeichnet werden, Tiere außerhalb ihres natürlichen Wohnelementes zu photographieren, wie dies z. B. beim Seelöwen und Seehund geschehen ist. Es führt dies zu ganz unnatürlichen Bildern. Recht wenig glücklich ist auch die Wiedergabe der beiden Laubfrösche (98).

Im ganzen sind 64 Säugetiere, 28 Vögel, 5 Reptilien und 3 Amphibien dargestellt. Die Gesichtspunkte, nach denen die Auswahl erfolgt ist, treten nicht recht hervor. So sind z. B. von Amphibien neben unserem einheimischen Laubfrosch die amerikanische Riesenkröte und der japanische Riesenmolch abgebildet. Bei den beiden letztgenannten Tieren ist zu bemerken, daß die Kröte nach der Abbildung nahezu noch einmal so groß erscheint, als der Molch. Da nur bei dem letzteren eine Angabe über seine wahre Größe gemacht ist, so muß im Leser eine ganz falsche Vorstellung über die Größe der Kröte entstehen.

Es scheint, daß nicht der Verfasser des Textes — der sich in verschiedenen gemeinverständlichen Schriften als gewandter Schriftsteller gezeigt hat — die Tafeln auswählte, sondern daß es sich nur um einen verbindenden Text zu einmal vorhandenen Tafeln handelt. In kurzen, je eine Seite umfassenden Skizzen ist bald die Ernährungsweise des Tieres, bald seine heimatliche Umgebung, bald seine Bedeutung für den Menschen mehr hervorgehoben.

Löns, H., Da draußen vor dem Tore. Heimatliche Naturbilder. Warendorf 1911. J. Schnell. 195 S. 8°. geb. 4,50 M.

In zwangloser Folge gibt das kleine Buch eine Reihe von Bildern heimischen Naturlebens, wie sie sich dem mit offnem Auge wandernden Spaziergänger bieten. Der Verfasser läßt den Leser teilnehmen an seinen Gängen durch Wald und Flur, durch Heide und Moor, am Graben und am Teich und lenkt den Blick bald auf diese, bald auf jene Erscheinung des Tier- oder Pflanzenlebens. Nicht Naturschilderungen im eigentlichen Sinne des Worts, noch weniger Anleitungen zur Naturbeobachtung finden wir hier. Die hier und da eingestreuten geschichtlichen und biologischen Erläuterungen sind durchaus nicht die Hauptsache, auf die es dem Verfasser ankommt. Es hieße daher den Zweck des Buches verkennen, wollte man an dieser Stelle eine Liste der kleinen Fehler geben, die sich in der Darstellung finden — wie z. B. die Angabe, daß in eigentlichem Moorwasser kein Tierleben zu finden sei, daß die Wasserpest sich von Moder und Fäulnis nähre und dergleichen mehr. Eine Darstellung, die Tiere und Pflanzen oft rein menschlich personifiziert, die den Frühling den Bäumen gestatten läßt, sich in ein grünes Gewand zu hüllen und so fort, will nicht vom streng wissenschaftlichen Standpunkt beurteilt sein. Stimmungsbilder sind es, die Löns geben will; Freude an der heimischen Natur,

namentlich an den vielen kleinen Zügen, die die Beobachtung des Tier- und Pflanzenlebens uns zeigt, will er vermitteln. Selbst offenbar seit der Kindheit mit der Natur vertraut, will er auch im Leser die Liebe zu gemütvoller Naturbetrachtung, zu einsamen Wald- und Heidewanderungen erwecken. Und in diesem Sinne kann man das kleine Buch wohl als zeitgemäß betrachten. Wird doch in der Hast und im Drange des Daseinskampfes ein immer größerer Teil der Kulturmenschen mehr und mehr der Natur entfremdet, mehrt sich doch von Jahr zu Jahr die Zahl derer, die — wie der Verfasser an einer Stelle sagt — „die Natur nur aus den Schaufenstern und vom zoologischen Garten her kennen", ja, es scheint fast, als ob die leichtere Möglichkeit des Reisens bei vielen den Sinn für die intimen Züge der heimischen Natur, auch wenn diese ein bescheidenes Gewand trägt, abstumpft. Wenn es dem Verfasser gelingt, durch seine von echter Naturfreude und Naturliebe erfüllten Skizzen seine Leser zum eigenen Hinauswandern, zum eigenen Sehen und Beobachten zu veranlassen, so wiegen demgegenüber einige tatsächliche Irrtümer und ein — nach des Referenten Empfindung — hier und da etwas zu sehr an das Sentimentale anklingender Ton, nicht allzu schwer.

Gr.-Lichterfelde. R. v. Hanstein.

Conwentz, H., Beiträge zur Naturdenkmalpflege. Band II, Heft 1. Berlin 1911. Gebrüder Borntraeger. II u. 104 S. gr. 8°. Einzelpreis 3,50 M., Subskriptionspreis 2,80 M.

Seit Errichtung der staatlichen Stelle für Naturdenkmalpflege in Preußen im Jahre 1906 sind mehrere größere wissenschaftliche Arbeiten zur Erforschung unserer Heimat in Angriff genommen worden. Eine dieser Arbeiten liegt nunmehr als erstes Heft des zweiten Bandes der Beiträge zur Naturdenkmalpflege vor.

Im Jahre 1908 betraute nämlich das Westpreußische Provinzialkomitee für Naturdenkmalpflege auf Anregung seines damaligen Geschäftsführers, Herrn Geheimen Regierungsrats Professor Dr. Conwentz, den früheren Hilfsarbeiter bei der Staatlichen Stelle für Naturdenkmalpflege, Herrn Dr. R. Hermann, mit der Aufgabe, die im Regierungsbezirk Danzig vorhandenen erratischen Blöcke zu inventarisieren und geologisch zu untersuchen. An etwa 50 Tagen war Dr. Hermann zu diesem Zwecke unterwegs; er hat im ganzen 71 Blöcke vermessen, kartiert und photographiert, sowie Gesteins- und Pflanzenproben von ihnen gesammelt.

Die Arbeit zerfällt in einen beschreibenden und einen allgemeinen Teil. Im ersteren ist, unter Zugrundelegung des in den Akten des Westpreußischen Provinzialmuseums zu Danzig vorhandenen Materials über erratische Blöcke, jeder der Blöcke genau nach Lage, Größe und Beschaffenheit, nach seiner Flora und Geschichte beschrieben. Im allgemeinen Teile der Arbeit werden die geologischen, botanischen und volkskundlichen Ergebnisse zusammengefaßt, sowie Gefährdung und Schutz der Blöcke erörtert. Den botanischen Teil hat Herr Professor Dr. Lindau, Berlin, bearbeitet.

Mit der Veröffentlichung dieser Arbeit ist ein bedeutungsvoller Schritt vorwärts getan worden in der Verwirklichung des Naturschutzgedankens. Geheimrat Conwentz erkannte seit langem, daß es an der Zeit wäre, die Naturdenkmäler,

die am schnellsten der Zerstörung anheimfallen, zuerst zur Untersuchung heranzuziehen. Gerade in einem Gebiete, wo anstehender Fels vollkommen fehlt, ist es natürlich, daß die größeren Geschiebe als Baumaterial verwertet werden. Gedankenlosigkeit und kleinlicher Egoismus haben am meisten zur Vernichtung der großen Findlinge beigetragen, besonders seitdem der Großbetrieb der Steingewinnung in das Land eingedrungen ist und mit riesigen Steinbrechern die letzten großen Zeugen der Eiszeit systematisch zu Schottern verarbeitet. So ist es freudig zu begrüßen, daß durch diese Arbeit wenigstens die noch vorhandenen Blöcke untersucht worden sind und die Erhaltung bei ihren Besitzern teils erreicht, teils in Anregung gebracht ist.

Von den 71 untersuchten und beschriebenen Blöcken sind 67 noch vorhanden; von diesen 67 sind 41 durch Verfügungen, gesetzliche Bestimmungen und Erlasse dauernd als Naturdenkmäler geschützt. Die meisten Blöcke fallen auf den Kreis Neustadt (20), dann folgen der Landkreis Elbing (12), Berent (9), Karthaus (8), der Kreis Danziger Höhe (6) und Putzig (4). Aus der der Abhandlung beigegebenen Karte im Zusammenhang mit der geologischen Karte erkennt man deutlich drei Hauptverbreitungsgebiete der Findlinge, nämlich das E n d moränengebiet bei Karthaus und Berent, das G r u n d moränengebiet bei Neustadt und Putzig und das G r u n d moränengebiet nordöstlich von Elbing. Die Hermannsche Arbeit gibt uns auch Aufschluß über die Verbreitung der eiszeitlichen Ablagerungen im Regierungsbezirk Danzig. Interessant und nur geologisch zu erklären ist das völlige Fehlen erratischer Blöcke in den Kreisen Danziger Niederung und Marienburg, wo die ausgedehnten Schlickbildungen der Weichselniederung nach Wahnschaffe „als ein altes Delta der Weichsel bei ihrer Einmündung in das früher bis Dirschau und Marienburg sich ausdehnende Frische Haff anzusehen ist".

Von besonderem Interesse ist die Anhäufung von Geschieben zwischen der Ostseeküste und dem baltischen Höhenrücken, insbesondere in den großen Endmoränenzügen, die ihn begleiten.

Durch die Untersuchungen von Cohen, Deecke u. a. ist schon früher mit großer Genauigkeit die nordische Heimat der kleineren Geschiebe festgestellt worden. In bezug auf die großen erratischen Blöcke hat Hermann nur für einen einzigen, den Wingenstein bei Cadinen, die nordische Heimat, Gr. Åland, mit Sicherheit nachweisen können. Dieser große Block hat demnach im Eise einen Weg von über 600 km zurückgelegt, was ungefähr der Eisenbahnstrecke von Danzig bis Magdeburg entspricht. Hoffentlich läßt Dr. Hermann seine Arbeit nicht als abgeschlossen gelten. Es wäre für uns gerade von Interesse, für die größeren Geschiebe, wie z. B. für die Sillimanitgneise bei Danzig, am Ostritz-See, bei Pinschau und Schmechau, den Muskovitgneis bei Ober-Brodnitz oder den Andalusit führenden Gneisgranit bei Bieschkowitz die genauere Heimat kennen zu lernen. Ich würde es im Interesse der heimatkundlichen Geologie begrüßen, wenn Dr. Hermann recht bald die Identität der westpreußischen Findlinge mit in Schweden anstehenden Gesteinsarten nachweisen könnte.

Mit den Blöcken gleichzeitig ist ihre Flora untersucht worden. Professor Dr. Lindau hat sich dieser Aufgabe mit großer Sorgfalt unterzogen. Die Ergebnisse sind gleich wertvoll für die Botanik im allgemeinen,

wie insbesondere für die Pflanzengeographie und für die Geschichte unserer Pflanzenwelt in Westpreußen und Deutschland überhaupt. Mannigfache Fragen sind bei dieser Untersuchung angeschnitten worden. Die Besiedlung der erratischen Blöcke und auch der betreffenden Landstrecken mit Pflanzen, der Nachweis von Relikten aus der Eiszeit und andere Fragen hat Lindau bei dieser Gelegenheit zu lösen versucht. Dabei darf nicht unerwähnt bleiben, daß auch mehrere für Westpreußen neue Arten auf den Findlingen festgestellt worden sind. Lindau hält die Erhaltung und Untersuchung besonders der großen erratischen Blöcke für wertvoll, weil auf ihnen eine weit größere Mannigfaltigkeit der montanen Flechten- und Moosformen der Ebene zu finden ist als auf den kleineren Findlingen. Aber auch die Endmoränenzüge nicht nur in Westpreußen, sondern in ihrem ganzen Verlaufe von der Elbmündung bis nach Ostpreußen will er genauer untersucht wissen, weil sich erst dann weitere Schlüsse über die Verbreitung der Flechten von Süden her werden ziehen lassen.

Nicht weniger als 7 Arten von Lebermoosen, 52 Arten von Laubmoosen und 51 Arten von Flechten sind auf den untersuchten Blöcken festgestellt worden.

Auch Lindau kommt zu dem Schlusse, und für die Anregung müssen wir ihm dankbar sein, daß keine Zeit zu verlieren ist, die angeregten Fragen weiter zu verfolgen, ehe es zu spät wird, und ehe wir der Möglichkeit beraubt werden, diese Naturdenkmäler für die pflanzengeographische Wissenschaft nutzbar zu machen.

Im 2. Teile berichtet Dr. Hermann auch über seine volkskundlichen Ergebnisse. All die Sagen und Erzählungen über die „Teufelsblöcke", über Riesen- und Hexen, über die Kämpfe des Teufels mit der christlichen Kirche, über die vom Teufel oder „bösen" Menschen in Steine verwandelten Leute, über die Herkunft der Steine u. a. m. hat Dr. Hermann zu erkunden gewußt. Auch über die geschichtlichen und vorgeschichtlichen Erinnerungen, die sich bei den Steinen erhalten haben, berichtet er uns.

Als besonders interessant darf das noch heute bei den dortigen Bewohnern lebendige Gedächtnis an die Schlacht bei Schwetzin am 14. September 1462 zwischen Deutschrittern und Polen bei dem Czechauer Stein gelten, sowie die über ein halbes Jahrtausend alte urkundliche Erwähnung zweier Blöcke, des Stoyc und des Bozestopka im Kreise Putzig. Diese Urkunden sind aus den Jahren 1277 und 1281.

Durch die Anordnung des Stoffes, besonders im ersten Teil der Arbeit, wird diese Schrift, die nur ein Inventar sein will, nicht als solches in den Bibliotheken und Akten der Vergessenheit anheimfallen, sondern wird allen beteiligten Kreisen zum Ansporn dienen, möglichst viele solcher Naturdenkmäler der Öffentlichkeit bekannt zu geben und sie der Gefahr der Vernichtung zu entziehen. Ich kann mich dem Wunsche des Oberpräsidenten von Westpreußen, als Vorsitzenden des Westpreußischen Provinzialkomitees für Naturdenkmalpflege, Herrn von Jagow, nur anschließen, daß die Schrift bei staatlichen und kommunalen Verwaltungen, sowie auch bei Grundbesitzern die nötige Beachtung finden möchte. Insbesondere möchte ich dem Wunsche Ausdruck geben, daß die Lehrer und Förster unseres

schönen Westpreußens diese Schrift erhalten möchten, und daß recht bald auch für den anderen Regierungsbezirk und für die anderen Provinzen solche Inventare angefertigt würden.

Halle a. S. W. Günther.

Rolle-Sering, Gesänge für Gymnasien und andere höhere Lehranstalten. Lahr (Baden) 1912. Moritz Schauenburg. 207 S. 8°. 1,60 M.

In dem vorliegenden Buche hat der Herausgeber Georg Rolle die Liederhefte „Gesänge für Progymnasien usw." und „Auswahl von Gesängen für Gymnasien und Realschulen" von F. W. Sering in ein Buch zusammengefaßt. Schon dadurch allein erscheint das Buch als eine völlige Umarbeitung der Seringschen Hefte. Noch näher betrachtet, segelt es zwar unter der Flagge des allbekannten Musikpädagogen Sering, ist im übrigen aber insofern eine völlig selbständige Neuschöpfung des Herausgebers, als dieser ein Liederbuch bietet, an dessen Hand es den Gesanglehrern aller höheren Lehranstalten ermöglicht ist, den Forderungen des „Lehrplanes des Gesangunterrichtes an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend" vom 21. Juni 1910 gerecht zu werden. Diese gehen dahin, daß „in den beiden unteren Klassen (Sexta und Quinta) die einzuübenden Lieder den Gang der theoretischen Belehrungen und praktischen Vorübungen bestimmen" sollen.

Da nun der Wert jeglicher Belehrungen darin besteht, daß sie vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreiten, hat der Verfasser sich bemüht, diese pädagogischen Grundsätze in der Auswahl und Einordnung der Lieder zum Ausdruck zu bringen. Dadurch unterscheidet sich sein Buch ganz wesentlich von den Seringschen Heften. Während diese schon beim ersten Liede eine Menge „theoretischer Belehrungen", hauptsächlich die von den verschiedenen Tonarten, voraussetzen, beginnt Rolle mit einfachen Liedchen in C-dur, an denen sich das stufenmäßige Auf- und Absteigen der Tonleiter im Gegensatze zu den größeren Tonschritten des Drei- und Mehrklanges leicht veranschaulichen läßt. Dadurch ist sein Buch zu dem geworden, das ich als eine **Liederschule** bezeichnen möchte.

Nur hat die Rücksichtnahme auf eine daneben hergehende Einordnung nach dem Textinhalte den Verfasser offenbar beengt, seinen Plan völlig durchzuführen; denn dadurch sind Lieder, die musikalisch-systematisch aufeinander folgen könnten, leider auseinander gesprengt worden. Für den kundigen Gesanglehrer ist das freilich nicht von allzu großem Belange — er macht sich seinen „Gang" selbständig; was er aber braucht, findet er in dem Buche genugsam: reichhaltigen zweckmäßigen Übungsstoff. Dennoch bitte ich den Verfasser, angesichts einer späteren Neuauflage zu erwägen, ob nicht in der ersten Hälfte des ersten Teiles die Berücksichtigung des Textinhaltes sich einmal ganz ausscheiden ließe. Alsdann würde der Fortschritt, den das Buch anderen Schulliederbüchern gegenüber aufweist, noch viel augenfälliger werden.

Im Vergleiche zu den Seringschen Heften hat das Buch noch den besonderen Vorzug, daß eine Anzahl sogenannter volkstümlicher Lieder zweifelhaften Wertes

ausgeschieden sind, Surrogate aus Zeiten, da man noch nicht wähnte, wie reich der Born des echten Volksliedes fleußt. Auch freue ich mich darüber, daß eine Menge ursprünglicher Chorlieder, deren Originalen im zweistimmigen Satze harmonisch und rhythmisch Zwang angetan werden muß, in Wegfall gekommen sind. Dadurch ist nunmehr dem Volksliede eine hervorragende Stellung im Rahmen des Ganzen eingeräumt worden.

Besonders erwähnenswert ist es, wie einfach und natürlich fließend die Führung der zweiten Stimme gehandhabt ist. Die Kinder werden auf diese Art geradezu herangeschult, sich auch einmal selbst eine volksmäßige zweite Stimme bilden zu können. Ja, das Bestreben des Verfassers nach leichter Sangbarkeit geht so weit, daß er hier und da, wo das Ohr vom Chor- oder begleiteten Gesange her eine schwierigere Führung erwartet, daß er dann das Leichtere, jedoch harmonisch Widerstrebende, wählt. Ich denke dabei z. B. an das erste „Wacht am Rhein" und kann darin nicht zustimmen, führe das aber nicht an, um etwa zuguterletzt auch ein Mängelchen festnageln zu wollen, sondern um zu zeigen, wie sorgfältig ich das ganze Buch durchgearbeitet habe.

Hierfür möchten auch noch einige andere Bemerkungen Zeugnis ablegen. Der Verfasser wird später gewiß noch gern Volkslieder — wie „Wer hat die Blumen nur erdacht" und das diesem verwandte jedenfalls gemein-germanische Spiellied „Taler, Taler, du mußt wandern", sowie „Tränen hab' ich viele vergossen" — aufnehmen. Dafür könnte noch so manches der „volkstümlichen" Lieder, das doch nicht tief ins Volk gedrungen ist, geopfert werden. Aber z. B. die schon zum Volksliede gewordene Weise zu „Sah ein Knab' ein Röslein stehn" von Heinrich Werner wird wohl auch der Verfasser nicht fernerhin missen wollen.

Im übrigen fasse ich mein Urteil in den Wunsch: Möge dieses ausgezeichnete und bahnbrechende Buch recht bald allgemein bekannt werden und ihm eine weite Verbreitung beschieden sein zum Heile des Gesangunterrichtes in den höheren Lehranstalten!

Berlin. Traugott Heinrich.

Vermischtes.

In den Räumen der Deutschen Unterrichts-Ausstellung (Berlin N 24, Friedrich-Straße 126) befindet sich zurzeit eine Sonderausstellung **„Dekorative Schrift"**, welche 4 Abteilungen umfaßt: 1. Dekorative Schriften von Künstlern, 2. Dekorative Schriften aus dem Schreib- und Zeichenunterricht, 3. Schreiblehrbücher früherer Zeit, 4. Schreibgeräte. Die Ausstellung ist wochentäglich von 4—6 Uhr unentgeltlich geöffnet. Führungen finden statt: Sonnabend, 9. November, nachmittag 6—7 Uhr; Sonntag, 17. November, vorm. 11—12 Uhr; Sonnabend, den 30. November, nachm. 6—7 Uhr; Sonntag, 8. Dezember, vorm. 11—12 Uhr; Montag, 30. Dez., nachm. 6—7 Uhr.

641-

I. Abhandlungen.

Die schriftlichen Arbeiten in den preußischen höheren Lehranstalten.

Nach mancherlei Hin- und Herreden über die sogenannte Extemporaleverfügung (vom 21. Oktober 1911) haben wir jetzt in einer Schrift des Vortragenden Rats im Kultusministerium, Geh.Ober-Reg.-Rats Dr. Reinhardt,*) einen authentischen Kommentar erhalten. Die Schrift beginnt mit einer Untersuchung über die Entstehung des Extemporales. Schriftliche Stegreifübersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische sind eine Erfindung des Leipziger Philologen und Schulmanns Johann Matthias Gesner zu Anfang der dreißiger Jahre des 18. Jahrhunderts. Der ausgesprochne Zweck war Scheidung der Geister in solche, die es zu einer Fertigkeit gebracht, und solche, die nur mit dem Gedächtnis gearbeitet hätten. Bei der sogleich in der Klasse folgenden Korrektur umstanden die schwächeren Schüler den Tisch des drei oder vier Arbeiten korrigierenden und laut besprechenden Lehrers, während die andern ihre Arbeit selber verbesserten. Auf diese Weise waren es doch ebensosehr Übungs- als Prüfungsarbeiten. Ein rigoroserer Zug kam erst hinein um die Mitte vorigen Jahrhunderts, und schon 1882, in den Bonitzischen Lehrplänen, beginnen die Warnrufe aus dem Ministerium. Gleichzeitig traten die sogenannten Exerzitien, die zu Hause gefertigten Übersetzungen in die fremde Sprache, zurück. Die Lehrpläne von 1892 brachten dann den allgemeinen Rückgang der Leistungen, namentlich in den mittleren Klassen, dem dann die Lehrpläne von 1901 wieder etwas zu steuern suchten; die Abneigung gegen die häuslichen Exerzitien blieb. Nur die Extemporalien schienen eine Gewähr zu bieten für eine gerechte Beurteilung der Schüler, für eine Wiedergewinnung der alten Schneidigkeit, für eine neue Festigung der Grundlagen unserer Kultur! Wie schablonenhaft, einseitig und oberflächlich hierbei leicht das Urteil ward, das war einsichtigern Schulmännern nicht entgangen. Aber gewissermaßen hatte auch die Aufsichtsbehörde sich mitschuldig gemacht: sie warnte vor übertriebener Wertschätzung des Extemporales, setzte aber genau fest die Anzahl und damit die Intervalle und damit das Datum der von den Schülern wohl oder übel zu liefernden, von den Lehrern zu korrigierenden Prüfungsarbeiten, und es war verboten, den Schülern eine schriftliche Arbeit aufzugeben,

*) Karl Reinhardt, Die schriftlichen Arbeiten in den preußischen höheren Lehranstalten. 2. Aufl. Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. 109 S. 8°. 2 M.

die nicht vom Lehrer selbst zu Hause korrigiert würde. So hat sich mancher Lehrer müd und stumpf korrigiert, so ward in der Schule schließlich mehr zensiert als doziert, mehr gefordert, als gegeben. Auf der andren Seite hat die Einrichtung der regelmäßig zensierten und gebuchten Klassenarbeiten vielfach dahin geführt, daß diese Arbeiten, gerade weil sie nicht nur der Übung, sondern auch als Unterlage für Zeugnis und Versetzung dienten, zu leicht gestellt wurden und nicht genügend in die Tiefe gingen.

Es folgen Ausführungen über Rede und Schrift, über den Tiefstand unsrer öffentlichen Beredsamkeit, über die Notwendigkeit, auch für die Gymnasien, sich wenigstens in einer fremden Sprache ausdrücken zu können. „Das setzt freilich Lehrer voraus, die in der fremden Sprache wie in der Methode Meister sind." „Unser bisheriger Extemporalebetrieb hat auch hier verflachend gewirkt." „Man trifft auf Arbeiten, auch Abiturientenarbeiten, in denen sich kein Fehler findet, auch eine erhebliche Anzahl von Schwierigkeiten bewältigt worden ist, die als gut zensiert werden, und wo doch kein Satz lateinisch klingt."

Die deutschen Texte sollten wirkliches Deutsch bieten. — Der Glaube, die lateinischen Sätze möglichst lang bilden zu müssen, steht auf der selben Höhe, wie der andre, zerhackte Sätze wären ein gutes Deutsch.

Kein Können ohne Übung. Daher empfiehlt die Oktoberverfügung unablässige Übungen, schriftliche und mündliche, möglichst unabhängig von der oft geisttötenden Fessel der gedruckten Übungsbücher.

Bei geschlossenen Büchern in den oberen Klassen eine Anzahl (drei bis sechs) zu Hause durchgelesener Kapitel eines leichten Schriftstellers zu besprechen und den Inhalt in der Sprache des Originals wiedergeben zu lassen, bald kürzer, bald ausführlicher, ist eine auch von Reinhardt aus eigner Praxis empfohlene Übung. Wer sie versucht, wird erstaunen, mit welchem Eifer nun der eine dies, der andere das beibringt, bis Gedankengang und Wortlaut der Kapitel aus dem Gedächtnis hergestellt sind.

Aber unentbehrlich bleibt doch stets die schon im Altertum von einem Sachkenner ersten Ranges empfohlene *scriptio*. So empfehlen sich denn auch im Gebrauch der Muttersprache kleine schriftliche Übungen, um der noch immer weithin herrschenden Sorg- und Stillosigkeit zu steuern.

In der Mathematik und im Rechnen sind die kleinen Übungsarbeiten wohl stets gepflegt worden.

Daß diese zahllosen Arbeiten nun nicht ausnahmslos vom Lehrer zu Hause korrigiert werden können, versteht sich von selbst. So oft es nötig erscheint, wird er die Hefte durchsehen müssen; für Erklärung und Verbesserung der Fehler trägt doch er die Verantwortung.

Was über die Anzahl der jetzt geforderten Extemporalien gesagt wird und ferner über die vielbesprochne Außerkurssetzung allzu mißlungener Arbeiten, ist wohl geeignet, manche Bedenken zu zerstreuen.

Endlich erfahren noch die Übersetzungen aus der fremden Sprache eine lehrreiche Beleuchtung; recht anschaulich wird gezeigt, wie man es nicht machen soll, und wie man es etwa machen kann.

Das Buch bedarf keiner Empfehlung: von selber wird es stark interessierte Leser finden, und mit seiner in amtlichen und halbamtlichen Kundgebungen ungewöhnlich offenen und herzhaften Sprache und seiner in pädagogischen Schriften ungemein seltenen Verbindung von Menschen- und Sachkenntnis, auch dort Eindruck machen, wo man sich gewöhnt hat, das Bestehende überall auch für das Bewährte zu halten. Aus den Worten dieses Tadlers spricht mehr Liebe, als aus den endlosen Anpreisungen dieses oder jenes Schulsystems. Möchte nur das den Lehrern entgegengebrachte Vertrauen nicht getäuscht werden.

Charlottenburg. Otto Schroeder.

Das Unterrichtswesen der Vereinigten Staaten im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts.

Den neuesten der alljährlich von dem *Bureau of Education* herausgegebenen wertvollen Berichte über das Unterrichtswesen der Vereinigten Staaten eröffnet eine äußerst interessante Übersicht über die Entwicklung während des ersten Jahrzehnts unseres Jahrhunderts, aus der hier die wichtigsten Tatsachen kurz angeführt seien. Aufgebaut auf einer methodisch außerordentlich fein ausgearbeiteten Statistik, deren trockene Ziffern und Tabellen viele hundert Seiten des zweiten Bandes des Jahresberichts füllen, erlaubt diese Übersicht doch schließlich Folgerungen zu ziehen, die an vielen Stellen von dem äußeren Rahmen der Schuleinrichtungen weg tief in das innere Wesen hineinführen.

Gleich beim ersten Punkt, dem Verhältnis der schulpflichtigen Jugend zur gesamten Bevölkerung, zeigt sich die hochbedeutsame Tatsache, daß die letztere in dem abgelaufenen Jahrzehnt von $75^1/_2$ auf 92 Millionen, also um 21% gewachsen ist, die erstere dagegen nur um knapp 15%; und wenn wir erfahren, daß dieses Verhältnis in stetigem Rückgang begriffen ist — im vorvorigen Jahrzehnt 23%, im vorigen 17 —, so sehen wir, daß die erstaunliche Bevölkerungszunahme der Vereinigten Staaten in ganz überwiegendem Maße durch Einwanderung Erwachsener bewirkt wird, während der Geburtenüberschuß im Lande selbst andauernd zurückgeht, und zwar am stärksten bei der alteingesessenen Bevölkerung, so daß Roosevelt nicht mit Unrecht von dem Rassenselbstmord der Amerikaner gesprochen hat. Während also die europäischen Staaten vor allem die Frage erwägen, wie sie ihre nationale Bevölkerungszunahme erhalten können, wird für die Union angesichts des fast unverminderten Zustroms der erwachsenen fremden Bestandteile, deren Güte und Bildungsstand zudem von Jahr zu Jahr abnimmt, immer wichtiger die Frage, wie sie diese Volksmassen zu brauchbaren Bürgern ihres Staatswesens umwandeln kann. Bisher ist ja dieser Aufsaugungsvorgang, eine der wunderbarsten Erscheinungen für den aufmerksamen Beobachter, dank vor allem der vorzüglichen Anpassung der Volksschule an diese Aufgabe, in großartiger Weise gelungen; ob aber der riesige Völkertiegel auf die Dauer solche Massen guter Amerikaner zusammenkochen wird, das bleibt eine offene Frage.

Daß trotz der allgemeinen Schulpflicht von der oben als schulpflichtig bezeichneten Jugend nur wenig mehr als die Hälfte tatsächlich irgend eine Schule

besucht, erklärt sich einmal daraus, daß die amerikanische Statistik als schulpflichtig alle Lebensalter vom 5.—18. Jahre bezeichnet; von diesen scheidet das 5. Lebensjahr fast ganz und vom 15.—18. ein großer Teil aus, weil für diese letzteren Jahre nur die über die Volksschule hinausführenden Schularten, vor allem die *HighSchool*, hier und da auch schon die allgemeine Fortbildungsschule (*Continuation School*), in Betracht kommen. Daß der Schulbesuch tatsächlich besser geworden ist, zeigt das Anwachsen der Durchschnittslänge des Schuljahres von 144 auf 155 Tage. Da die amerikanische Schulwoche nur 5 Tage zählt (der Samstag ist überall schulfrei), so bedeutet das eine durchschnittliche Gesamtdauer des Schuljahres von 31 Wochen und in dem einen Jahrzehnt eine Zunahme von einem halben Monat. Das ist nun freilich, mit unseren deutschen Zuständen verglichen, immer noch kurz, und das ganze Verhältnis wird noch ungünstiger bei einem Blick auf die Zahl der beim Unterricht tatsächlich anwesenden Schulkinder. Jene Zahl bedeutet eben nur, daß an 155 Tagen Schule gehalten wurde; auf die Gesamtzahl der die Schule tatsächlich besuchenden Kinder ausgeschlagen aber ergibt sich ein durchschnittlicher Schulbesuch von nur 113 Tagen auf jedes schulanwesende Kind. Ist dies zwar gegen die 99 Tage vor 10 Jahren eine bedeutende Zunahme, so erhellt doch schon aus diesem Gegensatz von 155 Gesamtschultagen und 113 Schülertagen, wie gewaltig trotz der allgemeinen Schulpflicht noch die Zahl der *truants*, der „Schulschwänzer", ist, die natürlich zumeist in den Reihen der Volksschule und da wieder in den Großstädten und im Süden zu suchen sind. Man muß die für unsere Begriffe fast unglaubliche Beweglichkeit und Freizügigkeit der arbeitenden Volksmassen, den völligen Mangel jeder polizeilichen Aufsicht usw. kennen, um zu verstehen, daß es dort in jedem Schulwesen besondere *truant officers* gibt, die nur diesen Schulschwänzern nachspüren. Ungläubig schüttelt der amerikanische Stadtschulrat den Kopf, wenn man ihm versichert, bei uns gebe es diese Einrichtung nicht, weil sie überflüssig sei!

Die Anzahl der Lehrkräfte im niederen und mittleren Schulwesen ist, entsprechend dem Wachstum der Bevölkerung, gewaltig gestiegen: von 423 000 auf 506 000; aber gerade hier zeigt sich wieder eine der bedenklichsten Seiten des ganzen amerikanischen Schulwesens: die immer stärkere Zunahme der weiblichen Lehrkräfte gegenüber den männlichen. Betrug das Verhältnis im Jahre 1900 noch 70 : 30, so ist es heute 79 : 21; während also damals wenigstens noch fast ein Drittel aller Lehrkräfte männlich war, ist es heute nur noch wenig mehr als ein Fünftel! Und dabei sind alle Schulaufsichtsbeamten, die selbst nicht mehr unterrichten — Rektoren, Direktoren, Schulräte, Inspektoren — und die meist noch Männer sind — in Chicago freilich ist der Stadtschulrat eine Dame — in die Statistik eingeschlossen, so daß das Verhältnis der wirklich Lehrenden noch ungünstiger ist. Angesichts der Tatsache, daß fast der ganze Volksschulunterricht ausschließlich in den Händen von Lehrerinnen liegt, kann man sich der Frage nicht enthalten, wie diese Art von „Erziehung", bei der es doch für alle über 10 Jahre alten Knaben sich im besten Fall nur um Unterricht handeln kann, auf die Dauer den Nationalcharakter beeinflussen wird. Da dieses ganze Mißverhältnis trotz allem, was die Amerikaner dazu sagen mögen, lediglich die Folge ungenügender

Bezahlung der männlichen Arbeitskraft ist, so besteht nur dann Aussicht auf Besserung, wenn die Besoldungsverhältnisse geändert werden; denn es ist eine bei uns vielfach noch lange nicht genug bekannte Tatsache, daß, von wenigen gut besoldeten Stellen abgesehen, die amerikanischen Lehrkräfte im Verhältnis zu den übrigen Ständen und zu der ganzen Lebenshaltung außerordentlich ärmlich bezahlt werden. Macht aber der von den Lehrerinnen in jüngster Zeit stark verfochtene Grundsatz *equal pay for equal work*, infolgedessen sie z. B. jetzt in New York genau dasselbe Gehalt bekommen wie ihre männlichen Kollegen, noch weitere Fortschritte, so besteht einerseits wenig Aussicht auf eine baldige Änderung dieses leidigen Zustandes, und andererseits kann man auf die sozialen Wirkungen dieser Maßregel gespannt sein; bei uns wenigstens hat man bisher daran festgehalten, daß die Beamten- und Lehrergehälter nicht bloß eine Entlohnung für die geleisteten Dienste darstellen, sondern zugleich auch auf die standesgemäße Erhaltung einer Familie Rücksicht nehmen — oder sollte die Gewährung des gleichen Wohnungsgeldzuschusses an die Oberlehrerinnen auch bei uns den ersten Schritt von dieser Bahn weg bedeuten?? Wie dem auch sei, lehrreich und bedenklich ist dieser amerikanische Vorgang außerordentlich: das Lehramt wird so schlecht bezahlt, daß die „billigere" weibliche Lehrkraft es fast ausschließlich für sich erobert; nachdem sie die Vormachtstellung gewonnen hat, verlangt sie „gleiche Bezahlung für gleiche Arbeit", also das Gehalt der Männer! und den Schaden davon hat — nicht etwa der Mann, denn der bekommt ja anderswo noch lohnendere Arbeit —, sondern ganz entschieden die Nation.

Sehr viel trägt übrigens zu diesen Zuständen auch die noch weit verbreitete Meinung bei, die Ausübung des Lehramts sei überhaupt kein „Beruf", erfordere also auch keine besondere fachliche Berufsvorbildung. So kommt es, daß einerseits das Lehramt in die Reihe der zahllosen „Beschäftigungen" gerechnet wird, mit denen man dort drüben je nach Lust und Gelegenheit eine Zeitlang sein Brot zu verdienen sucht, bis sich etwas Besseres bietet, und daß andererseits die Fachbildung der Lehrer von Beruf vielfach unzureichend ist. In Erkenntnis dieses Mangels hat man im abgelaufenen Jahrzehnt die Anzahl der Lehrerseminare, dort *Normal Schools* genannt, ganz bedeutend vermehrt; allerdings haben sehr viele davon nur einen zweijährigen Lehrgang, und die Forderung, daß die Zulassung zum Seminar an den abgeschlossenen Besuch einer vierstufigen *High School* geknüpft sein soll, läßt sich noch lange nicht überall durchführen. Andererseits ist wenigstens hinsichtlich der Lehrkräfte in diesen Seminaren festzustellen, daß die meisten von ihnen Collegebildung, ein Teil auch Universitätsbildung haben. Den allgemeinen Verhältnissen entsprechend überwiegen im ganzen Seminarwesen natürlich auch die Frauen: bei den Lehrkräften ist das Verhältnis 2 : 1, bei den Schülern sogar 4 : 1.

Von den verschiedenen Stufen der Schulbildung, Kindergarten (4. und 5. Lebensjahr), Volksschule (6.—14.), *High School* (15.—18.), *College* und Universität (19.—26.), haben äußerlich die erste und dritte die bedeutendste Zunahme zu verzeichnen. In 400 meist im Norden gelegenen Städten bestehen öffentliche und deshalb natürlich kostenlose Kindergärten, in denen 6000 Lehrerinnen 185 000 Kinder beschäftigen; allerdings fügt der amerikanische Berichterstatter

selbst warnend hinzu, es möchte bei dieser Tätigkeit etwas mehr die ideale Absicht Froebels im Auge behalten werden, damit nicht die Gefahr einer allzufrühen Vorwegnahme des eigentlichen Unterrichts sich einschleiche.

Das erstaunlichste Wachstum aber zeigt die *High School*, das jüngste Glied des amerikanischen Schulwesens, das in geschickter Weise die Aufgabe gelöst hat, eine Verbindung zwischen der Volksschule und dem *College* herzustellen. Hier haben sich in dem einen Jahrzehnt die Zahlen der Schulen sowohl wie der Lehrkräfte und der Schüler fast verdoppelt: in 10 000 Schulen unterrichten 41 000 Lehrer nahezu 1 000 000 Schüler. Allerdings ist es wieder sehr bezeichnend für die amerikanischen Verhältnisse, daß von diesen Schülern nur etwa ein Achtel sämtliche 4 Klassen der *High School* durchläuft, und von diesen „Abiturienten" geht wieder nur ein Drittel zum *College* über. Daß schon auf der *High School*, insbesondere in den oberen Klassen, die Anzahl der Schülerinnen die der Schüler überwiegt (rund 3 : 2), erklärt sich aus dem Zwang der wirtschaftlichen Verhältnisse: die Knaben müssen des Verdienstes wegen früher die Schule verlassen, während die Mädchen mehr Zeit haben, ihren wissenschaftlichen Neigungen unter der Form von Studien nachzugehen.

Interessant ist ein Einblick in die Lehrgegenstände der *High School* und in die Beteiligung der Schüler daran. Unter dem Druck der vielfach auf das unmittelbar Praktische gerichteten Forderungen der Jugend ist einerseits eine außerordentliche Masse von Lehrfächern — von Psychologie und Astronomie bis zu Maschinenschreiben und Handfertigkeit — und andererseits eine fast unbeschränkte Wahlfreiheit entstanden, die allerdings jetzt schon ihren Höhepunkt fast überschritten zu haben scheint. Die begehrtesten wissenschaftlichen Fächer sind Englisch, Algebra, Rhetorik und Geschichte, ein deutlicher Maßstab für den Wert, den der Amerikaner den in der politischen Betätigung wichtigen Kenntnissen und Fertigkeiten zuweist. Unter den fremden Sprachen ist Griechisch so gut wie ausgestorben, Lateinisch noch recht begehrt, während Französisch nur eine ganz geringe, Deutsch aber erfreulicherweise eine recht bedeutende Zunahme zu verzeichnen hat.

Im Gegensatz zur *High School* bedeutet für die Colleges und Universitäten das abgelaufene Jahrzehnt nicht eine Periode der Neugründungen, sondern vielmehr der inneren Stärkung und Vertiefung. Auch hier stieg die Anzahl der Hörer von 110 000 auf 183 000, die der Lehrkräfte von 17 000 auf 27 000, das Jahreseinkommen gar von 28 auf 78 Millionen Dollar! Die außerordentlich schnelle Anpassung der sich der Jugend bietenden Ausbildungsmöglichkeiten an die neu erstehenden Bedürfnisse zeigt die Tatsache, daß die Kurse in der Landwirtschaftslehre eine ganz gewaltige Zunahme erfahren haben und daß jetzt auch ein ganz neues Fach, das sich Forstwirtschaftslehre nennt, schon reichen Zuspruch findet. Auch in Amerika sind eben die primitiven Zeiten des Raubbaues, bzw. des bloß extensiven Wirtschaftsbetriebs vorüber, und die sinnlose Waldverheerung der letzten Jahrzehnte hat den einsichtigen und verantwortlichen Stellen doch die Augen über die Notwendigkeit der Erhaltung des Waldreichtums geöffnet.

Nur auf einem Gebiete kann der Berichterstatter bezeichnenderweise keinen Fortschritt feststellen; auf dem der Kunstpflege! Die Musik insbesondere erfreut sich in den Schulen keiner stärkeren Beachtung als zuvor, und im Zeitalter

des Kinematographen kann uns das eigentlich nicht wundernehmen. Aber haben wir Deutsche, wenn wir von unserem Zeichenunterricht absehen, starke Veranlassung, die mangelhafte Kunstpflege der anderen Völker zu bekritteln? Wo ist bei uns auch nur auf der höheren Schule ein bescheidenes Plätzchen dafür zu finden?

Wie rasch im übrigen die Amerikaner es verstehen, alle Neuerungen einzuführen, davon zeigt die Entwicklung des abgelaufenen Jahrzehnts eine ganze Reihe wichtiger Beispiele. Wir denken hierbei nicht so sehr an die jedem Kenner der Verhältnisse vertraute Zickzackbewegung innerhalb der kleineren Schuleinheiten, wo durch einen Wechsel in der Person des Schulrats (*Superintendent*) die Methoden, die Lehrbücher, die Lehrpläne, die Unterrichtsgegenstände und die Lehrpersonen nach Belieben wechseln können, sondern vielmehr an die großen neuen Bewegungen innerhalb der pädagogischen Welt: so ist z. B. in der Schularztfrage das Land ungemein rasch vorangeschritten. Während im Jahre 1905 erst 55 Städte eine regelrechte ärztliche Beaufsichtigung der Schule eingeführt hatten, bestand sie nach fünf Jahren schon in 400, und teilweise in viel ausgedehnterem Maße als bei uns: Schulschwestern, Zahnpflege, allgemeine ärztliche Untersuchung von Schülern und Lehrern, Schulhaushygiene usw. sind jetzt dort schon allgemeine Forderungen; Freiluftschulen, Waldschulen, Hilfsschulen für geistig oder körperlich Zurückgebliebene sind alles keine unbekannten Dinge mehr, und an einzelnen Orten bestehen schon gesetzliche Bestimmungen über die allgemein verbindliche Fortbildungsschule (*Continuation School*).

Für die Lehrkräfte besonders wichtig ist das rüstige Fortschreiten der Frage des Ruhegehalts. Noch vor 10 Jahren war selbst der Begriff einer Pension den Amerikanern, entsprechend ihren gesamten Arbeitseinrichtungen, völlig fremd: die Lehrkräfte werden ja — mit wenigen Ausnahmen in den Oststaaten — auch heute noch nur auf ein Jahr angestellt; wer arbeitsuntauglich wird, scheidet eben aus, und bezeichnend für die Fabrikarbeiterstellung auch des geistigen Arbeiters sind zwei unscheinbare Tatsachen, einmal daß jeder Lehrer — selbst in den *High Schools* — sich morgens um $^3/_4$9 Uhr und nachmittags nach Schluß der Schule — nicht etwa am Ende seines eigenen Unterrichts! — in das Diensttagebuch eintragen muß: dazwischen darf er, ob er Unterricht hat oder nicht, die Schule nicht verlassen! Und zweitens, daß er für jeden Tag, den er aus irgendeinem Grunde — auch Krankheit — versäumt, entsprechenden Abzug an seinem Monatsgehalt erleiden kann!! Demgegenüber bedeutet es doch einen gewaltigen Fortschritt, wenn jetzt in mehreren Staaten den Lehrkräften schon ein gesetzlicher Anspruch auf Ruhegehalt zusteht, das in zwei Fällen sogar vom Staat selbst, in anderen von den betreffenden Gemeinden bezahlt wird. Das Wichtigste ist eben immer, daß eine Frage überhaupt einmal aufgeworfen wird; dann wird sie auch schon bald eine Lösung finden.

Recht bedeutsam ist auch eine Bewegung auf dem Gebiete der Schulverwaltung, die dahin strebt, die außerordentlich buntscheckige Vielheit der Schulbehörde, der vor allem jenes Rastlose und Unstete in der ganzen Entwicklung zuzuschreiben ist, zugunsten einer sachlicheren und stetigeren Verwaltung der Schulangelegenheiten zu beseitigen. Die wichtigste Aufgabe ist dabei die Loslösung der Schulverwaltung von den Zufällen der politischen Wahlen, die vielfach

alle zwei Jahre einen völligen Personen- und damit auch einen Ideen- und Sachenwechsel herbeiführen, von dessen Gründlichkeit wir in Europa uns gar keine Vorstellung zu machen vermögen. Während bisher meist jeder einzelne Stadtbezirk, der die Grundlage für die politischen Wahlen bildete, dabei auch sein Mitglied für den Schulvorstand neu wählte, werden jetzt vielfach schon *members at large*, d. h. aus der Gesamtzahl der Bürgerschaft für längere Zeit gewählte Mitglieder in den Schulvorstand entsandt, die unter allen Umständen eine größere Beständigkeit in den Grundsätzen der Schulverwaltung und damit eine Unabhängigkeit von politischen Einflüssen verbürgen. Den gewaltigsten Fortschritt auf diesem Gebiet bedeutet die im vorigen Jahr vollzogene Schaffung einer Unterrichtsbehörde im Staat Oklahoma, die so ziemlich mit sämtlichen Befugnissen ausgestattet ist, wie sie bei uns ein Unterrichtsminister hat. Damit ist für die Vereinigten Staaten das erste Beispiel einer staatlichen einheitlichen Unterrichtsverwaltung geschaffen, wie man es nach den bisherigen Zuständen kaum schon für möglich gehalten hätte.

Amerikanisch wäre diese kurze Übersicht nicht, wenn sie nicht schlösse mit einem Hinweis auf die finanziellen Fortschritte der Union auf dem Gebiete der Geistesbildung. In dieser Beziehung bedeutet selbst für die dortigen Verhältnisse das abgelaufene Jahrzehnt einen Höhepunkt. Sind doch dank den Stiftungen von Carnegie, Rockefeller und anderen rund 100 Millionen Dollar für die Förderung der allgemeinen Bildungszwecke im weitesten Umfang neu geschenkt worden, während die Stiftungskapitalien der bestehenden Universitäten und *Colleges* gar um 180 Millionen vermehrt wurden! Angesichts solcher Zahlen kann man es den Amerikanern nicht verargen, wenn sie mit pädagogischen Experimenten kostspieligster Art schneller bei der Hand sind als wir und wenn die ganze Masse des Volkes den Ruhm ihres Schulwesens vorläufig mehr in der äußeren Ausstattung als in der tüchtigen Leistung sucht. Über Mangel an frischem Leben kann der Beobachter vorläufig nicht klagen, und wenn hier und da die Entwicklung etwas zu lebhaft und zu rasch erscheint, so beruhigt ihn darüber die Wahrnehmung, daß die einsichtigen und namentlich die verantwortlichen Kreise sich der Schwächen ihrer Schuleinrichtungen deutlich bewußt sind und daß die Kritik dieser Einrichtungen drüben mindestens so lebhaft ist wie bei uns, wenn sie auch freilich nicht gleich die finstere Miene der Schulverdrossenheit an sich trägt, die jetzt bei uns so beliebt ist. Und diese Feststellung mag schließlich auch den deutschen Schulmann trösten!

Wiesbaden. A. Höfer.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten.

Erlangen, Freiburg, Gießen, Heidelberg, Jena, Leipzig, München, Rostock, Straßburg, Tübingen und Würzburg im Sommer-Semester 1912.

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Sommer-

Semester 1912 an den genannten Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Sommer-Semester 1912 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1469 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	1439
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	25
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	5

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 846 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	844
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	2

c) in der Juristischen Fakultät 4770 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	3795
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	695
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	280

d) in der Medizinischen Fakultät 6880 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	5150
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	1212
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	518

e) in der Philosophischen Fakultät 10017 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	6072
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	2239
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	1706

Hiervon studierten:

1. Philosophie 868 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	593
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	180
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	95

2. Klassische Philologie und Deutsch*) 2254 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	1965
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	174
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	115

3. Neuere Philologie*) 2065 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	966
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	683
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	416

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

4. Geschichte*) 710 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 499
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 153
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 58

5. Mathematik und Naturwissenschaften 3411 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1612
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 902
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 897

6. Sonstige Studienfächer 709 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 437
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 147
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 125

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 293 Studierende, davon immatrikuliert:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 290
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 3

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 22 Studierende, davon immatrikuliert:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 21
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . . 1

c) in der Juristischen Fakultät 857 Studierende, davon immatrikuliert:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 646
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 155
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 56

d) in der Medizinischen Fakultät 931 Studierende, davon immatrikuliert:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 589
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 243
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 99

e) in der Philosophischen Fakultät 1201 Studierende, davon immatrikuliert:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 631
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 359
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 211

Hiervon studierten:

1. Philosophie 79 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 47
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 25
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 7

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

2. Klassische Philologie und Deutsch*) 260 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	203
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	38
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	19

3. Neuere Philologie*) 230 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	75
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	103
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	52

4. Geschichte*) 143 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	91
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	39
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	13

5. Mathematik und Naturwissenschaften 401 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	171
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	135
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	95

6. Sonstige Studienfächer 88 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	44
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	19
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	25

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

II. Programmabhandlungen 1910 u. 1911.

Französisch und Englisch.

1910.

Engwer, Theodor, Impressions de France. Berlin, Königl. Augusta-Schule. 40 S. 8°. Progr.-No. 194.

Der Reisebericht, den einer unserer gediegensten Neuphilologen und ein gründlicher Kenner Frankreichs in fließendem Französisch geschrieben hat, enthält eine reiche Fülle feiner Beobachtungen über Land und Leute. Zunächst folgen wir dem Verfasser auf seiner Reise nach dem Westen Frankreichs, kehren dann mit ihm zu einem längeren Aufenthalte nach Paris zurück und begleiten ihn schließlich in den sonnigen Süden von Bordeaux aus über Toulouse nach Marseille. Der Aufenthalt in der Hauptstadt wird nur auf wenigen Seiten besprochen, und doch gibt uns diese Skizze mehr Anregungen als seitenlange trockene Aufzählungen landläufiger Reisehandbücher oder seichter Reiseberichte. Die Reisen in der Provinz werden ausführlich beschrieben, und hier zeigt der Verfasser meisterhaft, wie der Philologe zu reisen hat. Peinlich genaue Vorbereitungen und eingehende Studien haben in der Heimat der Auslandsreise vorherzugehen, dann heißt es, langsam und mit Bedacht die Fahrt durch das fremde Land zu machen. Es gilt, die Eigenart, die Sitten und Gewohnheiten der Bevölkerung zu beobachten, an historisch und literarisch denkwürdigen Stätten zu verweilen, die Stätten der Kunst aufzusuchen, ehrwürdige Baudenkmäler zu bewundern und den Spuren der Dichter zu folgen. Gerade in den Werken der Dichter findet der Neuphilologe einen ganz eigenartigen Reiseführer, denn den Kundigen begleiten literarische Erinnerungen auf Schritt und Tritt. Mögen unsere Philologen, die nach Frankreich gehen, die wertvolle Arbeit vorher genau studieren und sie dann noch als einen anregenden Führer mit auf die Reise nehmen.

Fröhlich, Walter, Feuilles d'Été. Hamburg, Oberrealschule in St. Georg. 32 S. 4°. Progr.-No. 1012.

Der Verfasser, der seine Sommerferien gelegentlich in Frankreich zugebracht hat, wählte für seinen Aufenthalt kleinere Orte der Provinz, wo die Volkssitten noch ihren ursprünglichen Charakter gewahrt haben und wo die Pensionsgeber, etwa französische Professoren, mehr Zeit haben, die sprachliche Weiterbildung des deutschen Oberlehrers zu fördern und zu unterstützen. Um einen möglichst reichen sprachlichen Gewinn zu erzielen, hat nun der Verfasser in Form eines ausführlicheren

Tagebuchs die Erlebnisse des Tages niedergeschrieben und diese kleinen Aufsätze französischen Freunden zur Durchsicht und Besprechung unterbreitet. Die vorliegende Abhandlung enthält eine Reihe ganz reizender Plaudereien — *feuilles d'été* —, die auch nicht ohne kulturhistorischen Wert sind.

Michael, Friedrich, Das Oxforder Summer Meeting von 1909. Suhl, Königl. Oberrealschule. 19 S. 4°. Progr.-No. 377.

Die deutschen Lehrer und Lehrerinnen besuchen mit Vorliebe die von der University Extension Movement abgehaltenen Ferienkurse, vielleicht weil der Besuch der Vorlesungen verhältnismäßig billig ist und die Vorträge in ihrer Mannigfaltigkeit schließlich jedem etwas bringen. Der Besuch eines solchen Meeting kann aber nur denen angeraten werden, die bereits das echt englische Leben anderweitig kennen gelernt haben und auch über praktische Sprachkenntnisse verfügen. Am besten wählt man wie der Verfasser das Summer Meeting als Abschluß eines halbjährigen Aufenthalts in England. Der Verfasser berichtet nur über solche Vorträge, die für den Deutschen von Interesse sind, und erzählt Einzelheiten über die Vorträge über die englische Sprache, über Phonetik und über die englische Verfassung.

Aymanns, Joseph, Das Französische im Ersatzunterricht der Mittelklassen von Gymnasien. Ahrweiler-Neuenahr, Progymnasium. 45 S. 4°. Progr.-No. 583.

Der Verfasser gibt zunächst einen kurzen Abriß der Geschichte des französischen Unterrichts am Gymnasium und schließt daran einen historischen Überblick über die Entwicklung des Ersatzunterrichts mit fast ausschließlicher Berücksichtigung des Französischen. Die Frage, wie die durch den Fortfall des Griechischen frei werdenden Stunden zu verteilen sind und wie durch diesen Ersatzunterricht eine Annäherung an die Lehrpläne und Lehrziele des Realgymnasiums ermöglicht werden kann, ist zwar interessant, aber nicht gerade leicht zu beantworten. Der Verfasser schlägt zwei Wege vor, die zum Ziele führen sollen. Er empfiehlt, die Schüler, die Ersatzunterricht haben, in Unter- und Obertertia in den gemeinsamen französischen Stunden mit den Gymnasiasten der nächst höheren Klasse zu unterrichten, die Untersekundaner jedoch nur in der einen Lektürestunde mit den Gymnasiasten zu vereinigen, in den drei andern Stunden aber einen selbständigen Kursus zu bilden. Außer der nicht gerade empfehlenswerten Verbindung ungleicher Klassen stehen aber besonders im ersten Jahre der Trennung, in Untertertia, dem Vorschlage schwere Bedenken entgegen. Um eine völlige Angleichung des Unterrichts der Nichtgriechen mit den entsprechenden Pensen des Realgymnasiums zu erzielen, macht der Verfasser noch den radikaleren Vorschlag, die lateinischen Stunden des Gymnasiums auf die Zahl der lateinischen Stunden des Realgymnasiums zu reduzieren, um dann mit Hilfe der dadurch gewonnenen Zeit die Lehrziele der realgymnasialen Klasse zu erreichen. Ich kann mich für keinen der beiden Vorschläge erwärmen. Meines Erachtens kann nur das Griechische zugunsten des Ersatzunterrichts geopfert werden, und außerdem halte ich es nicht für richtig, Schüler der verschiedenen Klassenstufen zusammen zu unterrichten. Man behalte Griechen und Nichtgriechen in den französischen Stunden zusammen, erledige hier das vorgeschriebene Pensum und treibe in den Sonderstunden fleißig Lektüre und

befestige und erweitere hierbei den Vokabel- und Phrasenschatz. Für noch ersprießlicher würde ich es halten, wenn man von dem Ersatzunterrichte überhaupt absähe und da, wo sich die Notwendigkeit ergibt, das Gymnasium in ein Realgymnasium umwandelte. Damit wäre den kleineren Städten am besten gedient.

Thiele, Paul, Formen und Wortschatz des klassischen Lateins in ihrem Werte für die schulmäßige Erlernung des Französischen. Berlin, Königl. Französisches Gymnasium. 32 S. 4°. Progr.-No. 64.

Der Verfasser beantwortet die Frage, ob die Kenntnis des Lateinischen die Erlernung des Französischen auf dem Gebiete der Formen und des Wortschatzes wesentlich unterstützt und erleichtert, mit einem ziemlich energischen Nein. Um seine Behauptung zu beweisen, zeigt er, wie die neufranzösischen Sprachformen sich doch zu weit von den entsprechenden lateinischen Formen entfernt haben, als daß noch die auf das sichere Beherrschen der lateinischen Elementar-Grammatik verwandte Mühe für das Französische von besonderem Nutzen und von einer Anknüpfung an das Latein die Rede sein könnte. Fast überall zeigt sich ein Verfall der Formen, die durch zweckmäßige Neubildungen ersetzt werden müssen; hier und da sind noch kümmerliche Reste geblieben, die für den Schüler schwer oder gar nicht erkennbar und deren etymologische Begründung für den Schüler eher schädlich als nützlich sei. Selbst bei der Erlernung des französischen Wortschatzes verspricht sich der Verfasser vom Latein nicht viel Vorarbeit und Nutzen, wenn auch das lateinische Wort für das entsprechende französische vielfach eine Gedächtnisstütze bietet. Diese Stütze versagt aber oft, sobald man die Bedeutung des französischen und des lateinischen Wortes in Betracht zieht. Die Ausführungen des Verfassers stützen sich auf ein geschickt zusammengestelltes Beweismaterial, werden aber sicher auch manchen Widerspruch hervorrufen. Der Verfasser muß selbst zugeben, daß ein geschickter Lehrer die direkte Anknüpfung des Französischen an das Lateinische mehr oder weniger suchen wird, „um bei den Schülern Sinn für sprachgeschichtliche Erscheinungen und Freude an der Erkenntnis von Zusammenhängen zu wecken, um die Beschäftigung mit den Formen des Französischen von einer rein gedächtnismäßigen Arbeit, von einer bloßen Fertigkeit zu einem wirklichen Bildungsmittel, zu einer Quelle sprachhistorischer Anschauung zu machen". Und das ist doch gerade in den oberen Klassen, wenn es sich um ein Vertiefen der französischen Formenlehre handelt, von nicht zu unterschätzendem Werte, und der Lehrer des Französischen an der Oberrealschule vermißt diese Anknüpfung an das Lateinische gar oft recht schmerzlich. Die Kenntnis des Lateinischen zeigt auch dem Schüler, wie die französische Sprache kein starres und totes, sondern ein lebendes Gebilde ist, daß neuer Formenreichtum an Stelle der zerfallenen Gebilde getreten ist, daß bis in die neueste Zeit hinein die Bedeutungsentwicklung wirksam und tätig ist. Aber auch in den unteren und mittleren Klassen verhelfen Wortschatz und Formenlehre des Lateinischen dem Französisch lernenden Schüler zu manchen Stützen und Hilfen, die Lehrer und Schüler gern suchen und gebrauchen. Unsere jetzt mächtig aufblühenden Reformschulen haben zur Genüge bewiesen, daß man auch den umgekehrten Weg einschlagen und das Latein durch Französisch unterstützen kann. Aber mag man mit

der einen oder anderen Sprache anfangen, beide sind beim Erlernen auf der Schule vielfach aufeinander angewiesen.

Wehrmann, Karl, Der neusprachliche Unterricht auf der Oberstufe der Oberrealschule. Bochum, Städt. Oberrealschule. 9 S. 4°. Progr.-No. 511.

Wie der Verfasser in einer Fußnote angibt, sind die Abhandlungen des Jahresberichts mit besonderer Rücksicht auf die Brüsseler Weltausstellung gedruckt, auf der die Anstalt die preußischen Oberrealschulen zu vertreten hatte. Uns interessieren hier nur die Ausführungen über den neusprachlichen Unterricht, die in gedrängter Kürze das Wesentliche und Bedeutende zusammenfassen. Der Verfasser tritt für eine weise Beschränkung des überaus umfangreichen Unterrichtsstoffes ein und empfiehlt, ohne der freien Entfaltung des Lehrers auch nur irgendwie Abbruch zu tun, für die einzelnen Klassenstufen Mindestforderungen festzulegen, um endlich einmal eine größere Einheit in den Grundlagen wie in den Zielforderungen zu schaffen. In der Lektüre kommt die flache Unterhaltungslektüre für die geistige Bildung unserer Schüler nicht mehr in Frage; der allen preußischen Oberrealschulen gemeinsame Gedankenstoff ist etwa so festzulegen, daß für jede Klasse von Obersekunda bis Prima ein Dichter und ein Prosaschriftsteller zu lesen sind. Weiteren Lesestoff, der besonders den literarischen Interessen der Schüler entgegenkommt, müßte eine wissenschaftlich gehaltene Chrestomathie bieten, wie sie etwa Wilamowitz-Möllendorff für das Griechische geschaffen hat. Der grammatische Lehrstoff, der leider in den unteren und mittleren Klassen des überreichen Stoffes wegen vielfach nur oberflächlich behandelt werden kann, ist in den oberen Klassen wissenschaftlich zu vertiefen; der Lehrer hat seinen eignen wissenschaftlichen Neigungen entsprechend die Schüler in die Gebiete der Phonetik, der wissenschaftlichen Syntax, der Sprachvergleichung und Sprachforschung und selbst in die einfachsten philologischen Arbeiten einzuführen. Für die schriftlichen Arbeiten auf der Oberstufe empfiehlt der Verfasser mit Recht dem ganzen Unterricht entsprechend in beiden Sprachen freie Arbeiten, „deren Stoffe der geschlossenen Einheit des Unterrichts wegen aus dem mündlichen Unterricht hervorgehen und so der Lektüre oder der französischen und englischen Geschichte und Literatur entnommen werden". Die Lektüre, die ja auf der Oberstufe den ganzen Unterricht beherrscht und durchdringt, muß zu freiem Sprechen und zu freiem Schreiben führen. Was der Verfasser schließlich über die Behandlung des bisher üblichen Extemporale sagt, verdient noch besonders hervorgehoben zu werden. Das Extemporale, das wir von dem Betriebe der klassischen Sprachen übernommen haben, gilt nicht in derselben starren Art für die neueren Sprachen. „Wir wünschen eine freiere, menschlichere Beurteilung der geistigen Fähigkeiten unserer Schüler." Wenn des Verfassers Ausführungen recht viel gelesen und zur Grundlage von Besprechungen in Fachkonferenzen gemacht werden, wird gar manches im Betriebe der beiden neueren Fremdsprachen auf unsern Oberrealschulen anders und auch besser werden. In dem der neusprachlichen Abhandlung vorausgehenden Aufsatz bespricht der Verfasser mit Begeisterung und Wärme die Grundzüge der Oberrealschulbildung; möge auch dieser Aufsatz die ihm gebührende Beachtung finden.

Behr, Fr., Victor Hugos Torquemada unter vergleichender Berücksichtigung der übrigen Dramen des Dichters. Weimar, Gymnasium. 11 S. 4°. Progr.-No. 931.

Torquemada, der Henker aus Mitleid, ist das letzte Drama, das Victor Hugo geschrieben hat. Das Stück hat wohl mehr epischen als dramatischen Charakter; es ist aber vom Dichter nicht nur als Lesedrama geschrieben, sondern seiner ganzen Anlage nach als Bühnenwerk gedacht. Der Verfasser analysiert das Drama und zeigt unter Hinweis auf ähnliche Szenen und analoge Charaktere in den übrigen Dramen, daß der Dichter in seinem letzten Bühnenwerk seinen im Cromwell aufgestellten Theorien bis zuletzt treu geblieben ist. Seine Vorliebe für starke Effekte, für das Phantastische und Groteske führt den Dichter zu Übertreibungen und Ungeheuerlichkeiten, die abstoßend wirken und die die Gestalten nicht mehr lebenswahr erscheinen lassen.

Gauger, B., Die Helden von Rostands Dramen Cyrano de Bergerac und L'Aiglon. Gmünd, Königl. Realgymnasium. 30 S. 4°. Progr.-No. 825.

Der Verfasser stellt sich zur Aufgabe, die beiden Helden von Rostands Dramen, Cyrano und den Herzog von Reichstadt, mit ihrem historischen Urbild zu vergleichen, um die Schaffensart des Dichters zu kennzeichnen. Am eingehendsten wird Cyrano charakterisiert. Rostand hat mehr den legendären als den historischen Cyrano benutzt, wie er ihn etwa in der Notice historique der von Paul Lacroix im Jahre 1858 besorgten Gesamtausgabe der Werke Cyranos vorfand. Er hat alle Züge, die Geschichte oder Legende berichten, benutzt, sie dichterisch gestaltet und dramatisch wirksam dargestellt; vor allem hat er auch die Werke Cyranos verwertet und sie in engen Zusammenhang mit der Handlung gebracht. Nebenher finden sich genug Einzelheiten, die der freien Erfindung des Dichters entsprungen sind; vor allem hat er das Verhältnis Cyranos zu Roxane frei erfunden und die Liebe seines Helden mit einem eigenartig romantischen Zauber umgeben. Das Verhältnis des in der französischen Literatur mehrfach behandelten Kaisersohnes zu dem historischen Herzog von Reichstadt wird vom Verfasser weniger ausführlich besprochen. Es zeigt sich aber auch, daß der Dichter bei der Benutzung der historischen Quelle ganz ähnlich verfahren ist wie bei seinem Cyrano. Neben mancherlei Dokumenten, Briefen und Memoiren hat vor allem die im Jahre 1897 erschienene Biographie des Königs von Rom von Henri Welschinger dem Dichter die Grundzüge seines Helden geliefert; selbst die kleinsten Einzelheiten, die nur irgendwie dramatisch zu verwerten waren, sind zur Charakterisierung des Helden benutzt worden. Freilich ist nicht zu leugnen, daß die Figur des Aiglon gegenüber der Gestalt Cyranos einen unverkennbaren Rückschritt bedeutet.

Marcus, Willy, Choiseul und Voltaire. Ratibor, Königl. Evangelisches Gymnasium. 30 S. 4°. Progr-No. 291.

Der Verfasser zeigt in einer historisch wie literarisch interessanten Studie, wie beide Männer, der Staatsmann und der Dichter, sich zunächst auf politischem Gebiet berühren. Der Ehrgeiz Voltaires, auch eine politische Rolle in der politisch stark bewegten Zeit zu spielen und dem Minister durch seine Beziehungen zu dem Könige von Preußen wertvolle Dienste zu leisten, hat wohl die Veranlassung zu dem

Freundschaftsbund der beiden Männer gegeben. Der Politiker und der Schriftsteller begegnen sich in dem Bestreben, den König von Preußen während des Siebenjährigen Krieges zum Frieden geneigt zu machen. Freilich bietet Voltaire hierzu seine Dienste mit einer unverkennbaren Zudringlichkeit an; trotz aller Mißerfolge unterhandelt er unaufgefordert mit dem Könige in der Hoffnung, doch noch einmal politisch erfolgreich und seinem mächtigen Gönner nützlich sein zu können. Choiseul ist zu Friedensverhandlungen geneigt, um Frankreich, das schweren finanziellen Sorgen entgegengeht, nicht noch mehr zu belasten und um Preußen, das für das Gleichgewicht Deutschlands notwendig ist, nicht zu sehr zu schwächen. Die Bestrebungen beider Männer scheitern an der unbesiegbaren Kraft Friedrichs, und so äußern sich denn ihre Enttäuschungen in leidenschaftlichen Ausdrücken und bitterm Groll gegen den Preußenkönig. Der vom Verfasser eingehend behandelte Briefwechsel Voltaires und Choiseuls offenbart eine ganze Reihe interessanter Einzelheiten, die das Verhältnis der beiden Männer zueinander treffend beleuchten. Schließlich zeigt der Verfasser noch, wie sich Voltaire und Choiseul auch auf einem andern Gebiet berühren, wie Voltaire seinen Gönner in literarische Streitfragen verwickelt, wie Voltaire auch den Minister in der Angelegenheit des bekannten Prozesses Calas auf seine Seite zieht und wie Voltaire im Gegensatz zu Rousseau trotz mannigfacher Abweisungen doch nie die Gunst des einflußreichen Freundes ganz verliert.

Richter, C. A., Beiträge zum Bekanntwerden Shakespeares in Deutschland. II. Teil. Breslau, Gymnasium und Realgymnasium zum heiligen Geist. 31 S. 8°. Progr.-No. 258.

Während im ersten Teil die Jahre bis 1757 behandelt werden (vergl. Monatschrift X, p. 36), zeigt der Verfasser im vorliegenden Teil der Arbeit, wie sich von 1757 an die deutschen Kritiker ständig mit Shakespeare beschäftigen, wie sie auf den großen Briten aufmerksam machen und ihn allmählich als leuchtendes Vorbild für alle Dramatiker empfehlen. Es werden die Zeugnisse für Shakespeare bis zum Jahre 1763 zusammengestellt. Wieland ist der erste unter den deutschen Dichtern, der für den Briten eintritt und der durch seine Übersetzung der Werke des englischen Dramatikers viel zum Bekanntwerden Shakespeares in Deutschland beigetragen hat. Neben Wieland hat sich Moses Mendelssohn viel mit Shakespeare beschäftigt; er schrieb für die Bibliothek der schönen Wissenschaften und freien Künste Artikel, in denen er sich offen für Shakespeare ausspricht und Shakespeare als Muster hinstellt. Im Jahre 1758 nimmt endlich auch Lessing Stellung zu dem englischen Dramatiker, und bereits ein Jahr später tritt er im bekannten 17. Literaturbrief entschieden für ihn ein; er spricht Gottsched, der den deutschen Dichtern nur die Franzosen als Muster empfahl, jedes Verdienst um das deutsche Theater ab und erklärt Shakespeare neben Sophokles als den größten Tragiker. In ähnlicher Weise treten Uz, Joh. Georg Hamann, Chr. Felix Weisse und Gerstenberg für den großen Briten ein. Außer diesen ja mehr oder minder bekannten Zeugnissen zählt der Verfasser auch bedeutsame Äußerungen und Aufsätze in den verschiedensten literarisch-kritischen Zeitschriften auf, die Kunde geben von dem Umschwung der Ansichten zugunsten Shakespeares; man zitiert Shakespeare in der Originalsprache oder auch in der Übersetzung, 1758 erscheint eine Übersetzung von Romeo und

Juliet, 1763 die erste kurze Biographie Shakespeares. Überall mehren sich die Stimmen für den großen englischen Dramatiker, seine Werke werden immer mehr gelesen und bewundert, und Shakespeares Genius gibt der deutschen dramatischen Literatur die neue Richtung und neue Wege an. Der Verfasser hat das nicht immer leicht zugängliche und recht zerstreute Material mit Fleiß gesammelt und auf seinen Wert für das Bekanntwerden Shakespeares in Deutschland mit scharfem Blick geprüft und gesichtet.

Schmidt, Karl, Robert Browning als Dichter und Mensch. Tauberbischofsheim, Großherz. Gymnasium. 33 S. 4°. Progr.-No. 850.

In einer interessanten und lesenswerten Studie sucht der Verfasser die Frage zu lösen, die sich bei allen geistig bedeutenden Menschen und zumal bei den Dichtern stets aufdrängt, inwieweit sich die Persönlichkeit in den Werken widerspiegelt. Zwar hat es uns Browning durch eine recht schwer verständliche Form oft nicht leicht gemacht, in den Inhalt seiner Dichtungen einzudringen; er hat sich auch dahin ausgesprochen, daß er es nach Möglichkeit vermieden habe, sein persönliches Leben in den Kreis seines Dichtens hineinzuziehen. Er wollte sein Bestes für sich behalten und sein häusliches Leben nicht den Blicken einer neugierigen Menge offenbaren. Vertieft man sich jedoch, wie es der Verfasser mit Fleiß getan hat, in das Studium seiner Werke, so sieht man, daß die meisten Gestalten seiner Dichtungen doch auf ein einheitliches Ziel hinausgehen, daß die Weltanschauung und das Streben der Helden der Dichtungen auch für den Entwicklungsgang und das Gedankenleben des Dichters selbst charakteristisch sind. Der Verfasser untersucht die Hauptwerke und besonders die Briefe des Dichters unter diesem Gesichtspunkt und zeigt, wie Browning das Verhältnis von Leben und Dichtkunst aufgefaßt hat. Er übte die Kunst des Dichtens um ihrer selbst willen, nicht um Gelderwerb oder um den Beifall der Menge zu gewinnen; er wollte nur für die Menschheit das Beste erwirken, auch selbst bei seinen bescheidenen Versuchen als Maler, Bildhauer und Musiker. Die Menschheit, und grade wieder die leidende Menschheit, ist der stete Inhalt seiner Dichtungen. Die Liebe zur Menschheit, die er aufrichten, erheben und trösten will, hat ihn zum Dichter gemacht; seine Kämpfe in dieser Welt gelten Gott und der Ewigkeit; er glaubt fest an eine höhere Bestimmung des Menschen, an ein Fortleben nach dem Tode. So ist sein Leben reichlich Mühe und Arbeit gewesen. Das größte Glück bescherte ihm die Liebe zu seiner Frau, die seinem Leben Inhalt und Form gab. Der Verfasser stellt sogar die Briefe des Dichters an seine Frau an Fülle des Inhalts über die Briefe Goethes. Freilich wird die Gemeinde Brownings immer etwas klein bleiben, da die schwer verständlichen Werke der größeren Allgemeinheit verschlossen bleiben.

Seibt, Robert, Mrs. Centlivre und ihre Quelle Hauteroche. Berlin, VII. Städt. Realschule. 27 S. 4°. Progr.-No. 163.

Zu Anfang des 18. Jahrhunderts hat die englische Dichterin Susanna Centlivre mit andern versucht, der sittlichen Verwilderung des Lustspiels Einhalt zu tun. In ihren zahlreichen Lustspielen, denen vielfach eine gute Bühnenwirkung nicht abzusprechen ist, huldigt sie zwar noch in derben Witzen und groben Wortspielen dem Geschmack der Zeit, vermeidet es aber, lüstern und gemein zu sein. Wenn auch ihre Lustspiele meist auf französische Vorlagen zurückgehen, so hat sie sich doch

bei diesen Entlehnungen eine gewisse Selbständigkeit zu wahren gewußt. Der Verfasser, der in seiner Arbeit „die Komödien der Mrs. Centlivre" (Anglia N. F. XX und XXI) die Art der Entlehnung und die Benutzung der Quellen bereits allgemein charakterisiert hat, vergleicht in der vorliegenden Abhandlung die Komödie The Man's bewitch'd mit Hauteroches Le Deuil und zeigt an dieser Gegenüberstellung die Vorzüge wie die Fehler der englischen Bearbeitung.

Aus der Festschrift zum 600jährigen Jubiläum des Gymnasiums zu Liegnitz verdienen zwei Abhandlungen erwähnt zu werden, die zu unserer Programmschau gehören.

Gemoll, Wilhelm, Thomas Morus' Utopia.

Es ist zu verstehen, wenn der Sozialist Kautsky bei oberflächlicher Lektüre der Utopia den Lordkanzler Heinrichs VIII. als den Vater des modernen Sozialismus ansieht, ist doch die Idee des Kommunismus folgerichtig durchgeführt; allerdings mußte die Annahme von Sklaven für diesen sozialistischen Staat auch den Sozialisten bedenklich machen. Der Verfasser weist nun nach, daß Morus bei seinen Ausführungen im wesentlichen den Sonnenstaat des Jambulos als Quelle benutzt hat, daß er sich aber auch Zusätze erlaubte, die uns berechtigen, den Roman als eine Satire auf die Zeitverhältnisse anzunehmen. Indessen hat sich Morus nicht bemüht, das antike und das moderne Element miteinander auszugleichen.

Mende, Richard, Die Tierwelt im deutschen und französischen Sprichwort.

Der Verfasser stellt die Sprichwörter zusammen, die in der deutschen und in der französischen Sprache denselben Gedanken darstellen. Er zeigt dabei gleichzeitig, daß ähnlich wie der Dichter in der Fabel der Volksmund im Sprichwort Tiere zu Trägern einer Handlung gemacht hat „wegen der allgemeinen Bestandheit der Charaktere" (Lessing). Dabei veranschaulicht das Tiersprichwort in vielen Fällen einen allgemeinen moralischen Satz. Die Auswahl ist gut getroffen und übersichtlich zusammengestellt. Gelegentlich finden sich auch Hinweise auf analoge Sprichwörter der Antike.

Kottcke, Wilhelm, Beiträge zur französischen Stilistik. Berlin, II. Städtische Realschule. 27 S. 4°. Progr.-No. 158.

Der Verfasser unterzieht sich der für einen Deutschen recht schwierigen Aufgabe, den Feinheiten der französischen Sprache nachzuspüren und die den Wohlklang des Ausdrucks bedingenden Gesetze in den Hauptzügen aufzustellen. Zur Lösung der Frage; „Was gibt dem französischen Satzbau seine nationale Färbung?" folgt er im großen und ganzen dem Werke von Antonin Roche, Du Style et de la Composition littéraire und zeigt Mittel und Wege, die zur präzisen Form, zur Mannigfaltigkeit und Abwechslung in der Wahl der Worte und der Konstruktionen und schließlich zum Wohllaut der Rede führen. Allerdings werden diesen idealen Forderungen nur wenige Ausländer nachkommen können. Zu den verschiedenen in der Arbeit behandelten Stilarten gibt der Verfasser eine größere Anzahl von Beispielen und Proben.

Brandes, Adolf, Die Stellung der Adverbien im französischen Satze. Aachen, Städt. Realgymnasium mit höherer Handelsschule. 28 S. 4°. Progr.-No. 651.

Es wird versucht, die scheinbar willkürliche Stellung der Adverbien in feste Gesetze zu bringen und für diese Mannigfaltigkeit der Stellung dieses Satzteils bestimmte Gründe anzuführen. Aber der Sprachgebrauch hat sich nicht nach logischen Forderungen und Regeln gerichtet, sondern ist frei seine eigenen Wege gegangen. Gerade bei den neueren und neuesten Schriftstellern ist der Sprachgebrauch recht schwankend. Der moderne Schriftsteller tut sich etwas zu gute auf gewisse Freiheiten des Ausdrucks, die sich nicht in Regeln bringen lassen; der Wohlklang, dem früher schier alles geopfert wurde, ist bei den Modernen nicht mehr das allein Entscheidende. Ihre Werke sollen, so scheint es fast, mehr dem Vortrage als dem stillen Lesen dienen; der Satzton des Vortragenden entscheidet meist die Wortfolge. Wenn man will, kann man auch meist eine auffallende und abweichende Stellung des Adverbs erklären, allerdings um bei der Lektüre an einer andern Stelle gerade das Gegenteil von dem zu finden, was man eben zu erklären versucht hat. Die Vorsicht, die der Verfasser überall bei der Aufstellung von Regeln beobachtet, ist darum wohl angebracht; hoffentlich werden unsere Schulgrammatiker allmählich auch vorsichtiger und stellen nur solche Regeln auf, die sich auch wirklich halten lassen. Die angeführten Beispiele aus 40 Schriftstellern sind fast ausschließlich der neueren und neuesten Literatur entnommen.

Fredenhagen, Hermann, Über den Gebrauch der Zeitstufen und Aussageformen in der französischen Prosa des 13. Jahrhunderts mit Berücksichtigung des neufranzösischen Sprachgebrauchs. Ein Beitrag zur Geschichte der französischen Satzlehre. I. Teil: Die Zeitstufen. Hamburg, Realschule in Hamm. 40 S. 4°. Progr.-No. 1013.

Der Verfasser verfolgt den Plan, die Verwendung der Zeitstufen (Tempora) im Sprachgebrauch des 13. Jahrhunderts mit Beschränkung auf die Prosatexte möglichst erschöpfend zu behandeln und damit zugleich die neufranzösische Sprechweise kritisch zu beleuchten. Eingehende und gründliche grammatische Untersuchungen älterer und neuerer Texte veranlassen ihn zu dem interessanten Versuch, mit den hergebrachten grammatischen Bezeichnungen, die der lateinischen Grammatik entlehnt sind, zu brechen und statt der allgemein üblichen lateinischen Namen der Zeitformen Bezeichnungen einzusetzen, die den Ausdrucksformen der französischen Sprache weit mehr entsprechen. Als ein Schüler Gröbers handelt er nach dem von ihm aus Gröbers Grundriß zitierten Wort: „Durch zuviel Unterscheidungen verrät der Grammatiker, daß ihm das Wesen der sprachlichen Erscheinungen fremd geblieben ist." So unterscheidet der Verfasser nur noch zwei aktive Zeitstufen, Gegenwart und Vergangenheit; Futurum und Conditionnel führt er ihrer Bildung entsprechend auf Aussageformen der Gegenwart, resp. der Vergangenheit zurück. Imperativ und Perfectum (il a chanté) sind für den Kundigen auch nur Gegenwartsstufen. Mit den besonderen Vergangenheitsstufen Passé indéfini, Plus-que-parfait, Passé antérieur wird aufgeräumt. Die scharfen, klaren und eingehenden Darlegungen sind durch Beispiele aus den Prosaschriften des 13. Jahrhunderts belegt, einzelne Stellen, die das aufgestellte Gesetz zu durchbrechen scheinen, werden besonders behandelt und erweisen sich als nur scheinbare Abweichungen von der Regel. Der zweite Teil der Arbeit soll über die Aussagefor-

men (Modi) handeln; aber bereits im vorliegenden Teil der Arbeit geht der Verfasser zum Teil schon auf diese Frage ein, zumal im mehrfachen Satze bei der Darstellung der Folge der Zeiten.

1911.

Schaper, Studienreise nach England und Schottland. Meiningen, Herzogl. Realgymnasium. 16 S. 4°. Progr.-No. 1014.

Der Verfasser ging längere Zeit nach England und Schottland, um den Unterricht in der Physik und in den verwandten Disziplinen zu studieren. Er rühmt die Opferwilligkeit der englischen Handelsstädte, die keine Kosten scheuen, um in den Schulen große, ausreichende Räume zu bauen und sie mit den erforderlichen Lehrmitteln auszustatten. Neben Lehr- und Arbeitsräumen für Physik, Chemie und Biologie findet man Säle für technisches und künstlerisches Zeichnen, für praktische Werkarbeit (Tischlerei, Papp- und Metallarbeit), große und gutgepflegte Plätze für Spiele und Sport aller Art. Daneben sind auch reiche Stiftungen vorhanden, die ärmeren und begabten Schülern den in England recht teuren Schulbesuch und das Studium erleichtern. Der Verfasser spricht dann von der wissenschaftlichen und körperlichen Ausbildung der Jugend; er deckt offen die Mängel und Schwächen des englischen Bildungswesens auf, weist uns aber auch auf manches hin, was im deutschen Vaterlande noch der Reform harrt, so vor allem eine freiere Gestaltung des Unterrichts und möglichste Beseitigung des bisher unvermeidlichen Berechtigungswesens.

Wieckert, W., Eine Englandreise als Studienabschluß. Quedlinburg, Städt. Guts Muths-Oberrealschule. 39 S. 8°. Progr.-No. 376.

Verfasser denkt, wenn einer eine Reise tut, so kann er viel erzählen, und um so mehr, je mehr er gesehen hat. In kurzer Zeit durcheilt er die Stätten in England, Wales und Schottland, die ihn als Historiker, als Literatur- und Kunstfreund interessieren. Es ist gewiß einmal etwas anderes, täglich von Ort zu Ort zu wandern und all die verschiedenen Bilder, die Land und Leute vermitteln, kaleidoskopartig an sich vorüberziehen zu lassen, als wochen- oder monatelang in einer Pension der beschaulichen Ruhe zu pflegen. Aber für jeden wäre die Hast und Eile nicht angebracht. Die vielfachen Eindrücke, die der Besuch all der an geschichtlichen, literarischen und kulturellen Erinnerungen so reichen Stätten vermittelt, müssen sich verwirren. Allerdings kann man auch aus dem an Einzelheiten so reichen Reisebericht lernen, wie man eine solche Studienreise gewissenhaft vorbereitet, damit man nicht an Sehenswürdigkeiten stumpf vorübergeht und beim Aufenthalt selbst nicht erst Zeit verliert, das wirklich Sehenswerte mühsam zusammenzustellen.

Maaß, O., Shakespearelektüre auf dem Gymnasium. Gütersloh, Gymnasium. 42 S. 4°. Progr.-No. 478.

Mit warmer Begeisterung tritt der Verfasser dafür ein, Shakespeare den ihm gebührenden Platz auch auf dem Gymnasium zu sichern und ihm da, wo es noch not tun sollte, neue Freunde zu gewinnen. Der Verfasser gibt sich nicht mit der Beantwortung der alten, wertlosen Streitfrage ab, ob der Gymnasiast für Shakespeare vollwertigen Ersatz in der antiken Literatur findet; er zeigt vielmehr, wie man grade

am Gymnasium den deutschen Unterricht fruchtbar gestalten kann durch Vergleichung der Werke und der Gestalten Shakespeares mit den Schöpfungen der griechischen Tragiker, wie dem Gymnasiasten der Unterschied der antiken und modernen Tragödie grade durch die Lektüre Shakespeares verständlich wird, wie das Schicksal in beiden waltet, wie bei Shakespeare neben der Handlung und der Fabel das Hauptgewicht auf den Charakteren ruht. Die Lektüre Shakespeares ist aber schließlich auch aus ethischen Gründen für unsere Primaner gewinnbringend. Der Dichter der Leidenschaft und des Gewissens betätigt eine sittliche Kraft, die auf die Charakterbildung unserer Schüler nicht ohne Einfluß bleiben kann. Zum Schluß zeigt der Verfasser, welche Dramen Shakespeares sich für die Lektüre auf dem Gymnasium eignen. Es werden die durch langjährige Erfahrung erprobten Dramen Julius Caesar und Macbeth, etwa auch noch Coriolan empfohlen. Hamlet, Lear und einzelne Lustspiele werden besonderen Leseabenden zugewiesen. Von den Historien kann sich der Verfasser für Richard II. nicht erwärmen, der Shakespearesche Kraft vermissen läßt; er tritt nachdrücklich für Richard III. ein und legt die Gesichtspunkte dar, nach denen dieses gewaltige Drama behandelt werden kann. Die Lektüre der lesenswerten Abhandlung sei angelegentlichst empfohlen.

Schittenhelm, Moritz, Der fremdsprachliche Aufsatz an Gymnasium und Realschule. Stuttgart, Karls-Gymnasium. 26 S. 4°. Progr.-No. 836.

Der Verfasser verwirft den freien Aufsatz wegen der Schwierigkeit der sprachlichen Form und beschränkt sich auf Themen, die sich der Lektüre anschließen. Der Schüler kann die Sprache nicht soweit beherrschen, daß er für jeden Gedanken den entsprechenden Ausdruck findet und daß er stilistisch gewandt schreibt. Der Verfasser entwickelt die wichtigsten Arten des sich an die Schriftstellerlektüre anschließenden Aufsatzes und zeigt, wie wichtig die Wahl des Themas und eine planmäßige Vorbereitung und Durcharbeitung des Sprachstoffes für ein Gelingen des Aufsatzes ist. Als Anhang folgen eine Reihe von französischen und englischen Schüleraufsätzen, die recht lehrreich sind. Man erkennt gar manchen Ausdruck des Schriftstellers wieder, man sieht an den verschiedenen Variationen des Ausdrucks die Arbeit des Lehrers; man merkt aber auch, mit welcher Leichtigkeit der Schüler die sprachliche Form beherrscht und seinen Gedanken Ausdruck verleiht. Man findet da kein mühseliges und unsicheres Ringen mit der Sprache, es ist idiomatisch gefärbtes Französisch und Englisch.

Ammon, Hermann, Le Tartuffe de Molière est-il un Croyant? Halle a. d. S., Oberrealschule in den Franckeschen Stiftungen. 16 S. 4°. Progr.-No. 371.

Der Verfasser widerspricht der Annahme Eugène Rigals, daß Molières Tartuffe trotz seiner moralischen Verfehlungen religiös sei, und zeigt, daß Tartuffe ein religiöser Heuchler und ein Freigeist ist, der keinen Glauben hat.

Apitzsch, Arthur, Essai sur les Pensées de Pascal. Les fragments posthumes et l'Apologie; philosophie de Pascal. Neustettin, Königl. Fürstin-Hedwig-Gymnasium. 31 S. 4°. Progr.-No. 206.

Den nachgelassenen Schriften Pascals haben die Herausgeber von Port-Royal den gemeinsamen Titel „Pensées" gegeben. Der Verfasser untersucht nun genauer

die literarisch wertvollen Aufzeichnungen, die Pascal zunächst ohne Ordnung und Zusammenhang niederschrieb und die allmählich das Material liefern sollten zu einer großen Verteidigungsschrift der christlichen Kirche gegen die Zweifler und Leugner der christlichen Heilswahrheit. Die Apologie sollte zugleich mit der Widerlegung der Angriffe die Ungläubigen wieder hinführen zum Christentum, allerdings zum Christentum nach der Lehre des Jansenius. Mit feinem Verständnis scheidet der Verfasser das aus, was wohl nicht zur Veröffentlichung bestimmt war, da es sich nicht in den Plan des Ganzen fügt, und geht dann daran, die losen Bruchstücke in eine bestimmte Ordnung zu fügen und die Methode herauszufinden, die etwa Pascal bei der Abfassung des Lebenswerkes befolgt haben würde. Den größten Teil der scharfsinnigen Untersuchungen nimmt eine Darstellung der Philosophie Pascals nach seinen in den Gedanken niedergelegten Ausführungen ein.

Egbring, Johann Heinrich Voß der Jüngere als Übersetzer des Macbeth von W. Shakespeare. Münster i. W., Städt. Gymnasium und Realgymnasium. 77 S. 8°. Progr.-No. 489.

Voss, der das Englische nicht genügend beherrscht, ist seiner Aufgabe nicht gewachsen und erreicht die Übersetzung Schlegels in keiner Weise. Der Verfasser prüft die Übersetzung ziemlich genau und zeigt an zahlreichen Stellen, daß Voß falsch oder willkürlich übersetzt, daß er oberflächlich, ungenau und unklar ist, sobald er die Konstruktion nicht versteht, daß seine Sprache steif, unbeholfen und schwerfällig ist, sobald er versucht, wörtlich ins Deutsche zu übertragen. Vielleicht ist die Kritik gelegentlich etwas zu scharf, wenn man bedenkt, daß dem Übersetzer doch nur recht dürftige und spärliche Hilfsmittel zu Gebote standen. Recht interessant ist der Nachweis des Verfassers, inwieweit Voß die freien Bearbeitungen von Bürger und Schiller sowie die Übersetzungen von Eschenburg und Wagner benutzt hat. Es wird eingehend gezeigt, wie Voß zwar in recht umfangreicher Weise Verse aus vorhandenen Übersetzungen übernommen und zum Teil auch gebessert hat, wie er aber bei der Ausbeutung doch recht oberflächlich und nicht gründlich genug verfahren ist. Voß hat ohne weiteres eine ganze Reihe von falschen Übersetzungen übernommen, deren Besserung und Richtigstellung mit Benutzung des Originals nicht schwer gewesen wäre. Es liegt deshalb der Verdacht nahe, daß Voß sich seine Arbeit sehr leicht gemacht und sich mehr nach den deutschen Übersetzungen als nach dem englischen Text gerichtet hat.

Eichhoff, Th., Die Mängel der Shakespeare-Überlieferung erläutert an der Gerichtsszene des „Kaufmann von Venedig." Anklam, Gymnasium. 31 S. 8°. Progr.-No. 196.

Verfasser verwirft alle bisher angewandten wissenschaftlichen Methoden, die sich damit befaßt haben, die mangelhafte Shakespeare-Überlieferung zu bessern und zu klären. Er versucht ein einschneidendes, aber auch recht gewagtes und kühnes Experiment. Ausgehend von der Voraussetzung, daß kein einziges Drama in der jetzt vorhandenen Form aus Shakespeares Feder geflossen ist und daß der ursprüngliche Text von eitlen Schauspielern wohl durchweg durch Zusätze verändert worden ist, unterbreitet der Verfasser der Shakespeare-Philologie die neue Aufgabe, aus dem vielfach erweiterten Text den Kern der Handlung herauszuschälen und so den echten Shakespeare zu rekonstruieren. Die nach des Verfassers

Ansicht so durchsichtige und überzeugende experimentelle Methode wird in der vorliegenden Abhandlung auf die Gerichtsszene im 4. Akt des Kaufmanns von Venedig angewandt. Die Szene wird rücksichtslos kritisch zerpflückt; was dem Verfasser als schlecht erscheint, gilt als schlecht und wird gestrichen, so daß von den 450 Zeilen der Gerichtsszene 208 dem Blaustift verfallen. Der Raum verbietet es, auf die näheren Ausführungen des Verfassers einzugehen. Wenn man auch ohne jedes Mißtrauen und mit gutem Willen der Methode des Verfassers folgt, so kann man doch das Experiment nicht gutheißen. Man wird sich sicher mit dem Verfasser über den Umfang des absolut Einwandfreien auseinanderzusetzen haben, man wird manche Stelle, die der Verfasser als schlecht angreift und tilgt, nicht hergeben wollen, und man wird über das, was poetisch schön und des Dichters Kunst ist, mit dem Verfasser anderer Ansicht sein. Wenn aber die Voraussetzung zur Hypothese nicht anerkannt werden kann, dann fällt auch das ganze Experiment in sich zusammen.

Kaufmann, Michael, Zur Technik der Komödien von Eugène Scribe. Hamburg, Realschule vor dem Lübecker Tore. 119 S. 8°. Progr.-No. 1051.

Es ist keine uninteressante Aufgabe, einmal nachzuforschen, ob die Gründe für die Fülle und Schnelligkeit des dramatischen Schaffens Scribes in äußeren technischen Fertigkeiten, in einer gewissen Routine zu suchen sind. Der Verfasser zeigt in einer oft bis ins kleinste und selbst bis auf Nebensächliches gehenden Untersuchung, wie es Scribe mit unleugbarem Geschick verstanden hat, technische Mittel, die der Handlung zu einem theatralischen Effekt verhelfen oder die das Gespräch eines unfehlbaren und dankbaren Erfolges sichern, wiederholt anzuwenden. Scribe kennt das Publikum, für das er schreibt, sehr genau; er weiß, daß gerade alltägliche Vorkommnisse, die dem Publikum vertraut sind und darum lebenswahr erscheinen, ihre Wirkung nie verfehlen. Ja, man wundert sich manchmal, daß bekannte und gerade heute von unsern Lustspieldichtern bis zum Überdruß angewandte bühnenwirksame Mittel von Scribe nicht noch öfters herangezogen worden sind. In einem Nachtrag behandelt der Verfasser kurz die Vorbilder und die Nachahmer Scribes; es würde sich gewiß der Mühe verlohnen, die Frage, die hier nur gestreift werden kann, zum Gegenstand einer besonderen Untersuchung zu machen.

Marcus, Willy, Die Familie Choiseul und ihr Freundeskreis. I. Teil. Ratibor, Königl. Evangelisches Gymnasium. 29 S. 4°. Progr.-No. 292.

Nach einigen einleitenden allgemeinen Bemerkungen über Inhalt, Art und Form der Briefliteratur, an der gerade Frankreich so reich ist, entwirft der Verfasser ein interessantes Kulturgemälde der Gesellschaft in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts nach den Briefen, die der Herzog und die Herzogin von Choiseul sowie Persönlichkeiten aus ihrem Freundeskreis, die Gräfin Du Deffand, Voltaire, der Abt Barthélémy und andere, sich gegenseitig geschrieben haben. Wir erfahren gar manche, zum Teil auch belustigende Einzelheiten über das Leben im Salon jener Kreise, über die Hohlheit und Leere des Daseins der vornehmen Welt, wir hören von den kirchlichen, politischen und philosophischen Anschauungen und von den die allgemeine Bildung betreffenden Fragen. Wir sind auch vielfach über-

rascht, welche rege Teilnahme die Gesellschaft, auch Damen, neben der zeitgenössischen französischen Literatur dem klassischen Altertum entgegenbrachte, und verfolgen mit Interesse die Stellung des Choiseulschen Kreises zu Voltaire, dem führenden Geiste der Zeit. Vergl. hierzu des Verfassers Arbeit: Choiseul und Voltaire. Programm-Abhandlung 1910.

Meier, Ulrich, Beiträge zur Kenntnis Pierre Corneilles, vornehmlich in den Jahren von „Mélite" bis zum „Cid" (1629—1637). Bautzen, Gymnasium. 52 S. 4°. Progr.-No. 755.

Der Verfasser, der sich eingehend mit der einschlägigen Literatur vertraut gemacht und an andern Stellen schon wiederholt die Resultate seiner Studien über Corneille veröffentlicht hat, weist in seiner Abhandlung an mehreren Beispielen darauf hin, wie selbst in wissenschaftlichen Werken Fehler und Irrtümer über Corneille ohne selbständige Prüfung gläubig hingenommen und weiter verbreitet werden. Der Verfasser behandelt in der vorliegenden Arbeit nur die Jahre 1629—1637, also einen kleinen Abschnitt aus des Dichters Leben und Wirken; er tut dies aber mit einer solchen Gründlichkeit, daß er mehrfach die Forschung über Corneille direkt fördert. Wir begleiten den Verfasser mit Interesse bei seinen Streifzügen durch Rouen und die Umgebung der Provinzialhauptstadt, wir hören gern die Resultate und Einzelheiten seiner umfangreichen und schwierigen Untersuchungen des oft schwer zugänglichen Quellenmaterials, um so in uns ein möglichst naturgetreues Bild vom alten Rouen und seiner Umgebung, vor allem des Landgutes der Familie Corneille, vor unseren Augen wieder aufleben zu lassen. Nur so läßt sich dann die Frage beantworten, inwieweit ein Zusammenhang zwischen der heimatlichen Landschaft des Dichters und seinen ersten Dichterwerken noch zu erkennen ist. Ausführlich behandelt der Verfasser die Frage nach dem Anlaß zu seinem dramatischen Erstlingswerk Mélite, das nicht als ein Drama mit vorherrschender satirischer Absicht gelten kann, sondern das ein eigenes Erlebnis des Dichters in die Handlung verwebt. Einen breiten Raum nehmen dann die eingehenden Erörterungen über die Annäherung Corneilles an Richelieu ein. Die weiteren Ausführungen gelten dem Cid und der Rolle, die der Kardinal im Cidstreit gespielt hat. Der Dichter, der mit seinem Cid die zeitgenössischen Dichterlinge bitteren Konkurrenzneid empfinden ließ und der sich indirekt auch gerade durch sein kühnes Emporheben über die Dichter der Zeit die Gunst des Kardinals verscherzte, hatte bereits Bahnen beschritten, die ihm eine Sonderstellung verschafften und ihn als Neuerer im Drama hinstellten. Der Verfasser zeigt zum Schluß, wie Corneille bereits durch die Schlichtheit und Anmut der Sprache den sich in bombastischen und gezierten Redewendungen ergehenden Dichtern seiner Zeit überlegen war, wie er die Personen nach dem Leben natürlich und wahr zeichnete und sich in den Dramen an die Örtlichkeiten hielt, die ihm seine Vaterstadt bot. Im Cid finden wir die französischen Verhältnisse um das Jahr 1630 wieder, er bleibt im Rahmen seiner Zeit. Es ist nur zu wünschen, daß der Verfasser das bereits gesammelte Material zu einer vollständigen Darstellung von Corneilles Dichtersprache und dramatischen Darstellungskunst während der Jahre 1629 bis 1637 recht bald veröffentlichen möchte.

Mettlich, Jos., Die Abhandlung über Rymes et mettres in der Prosabearbeitung der „Echecs amoureux". Münster i. W., Königl. Paulinisches Gymnasium. 31 S. 8°. Progr.-No. 487.

Der Verfasser druckt die in der Prosabearbeitung der Echecs amoureux enthaltenen Abhandlung über gereimte und metrische Verse ab und gibt eine deutsche Übersetzung bei. Der hier veröffentlichte Abschnitt, der im Gesamtwerk einen Teil der Abhandlung über Musik bildet, ist im einzelnen recht interessant und eigenartig. Der anonyme Verfasser, der die Prosabearbeitung zwischen 1380 und 1390 geschrieben hat, unterscheidet schon klar zwischen metrischen und gereimten Versen. Für die Reimverse stellt er bereits all die Forderungen als selbstverständlich auf, die erst weit später zur allgemeinen Anerkennung kommen. Er spricht auch schon von der Wichtigkeit der Cäsur im Verse, die neben der Klangschönheit der Worte als ein wesentlicher musikalischer Faktor beim Bau des französischen Verses wohl zu beachten ist. Der Vers ist ihm ein Monochord, dessen Länge durch die Zahl der Silben bestimmt wird. Die den Vers unterbrechende Cäsur läßt gleichsam den Vers in Teilen schwingen, so daß auch für den Vers wie bei der Saite die musikalische Zahlentheorie in Anwendung kommt. Interessant ist auch, daß in dieser Prosabearbeitung zum ersten Male die Etymologie des Wortes „Alexandriner" gegeben wird.

Meyer, Fritz, Les Amoureuses von Alphonse Daudet, metrisch übersetzt. Lübeck, Johanneum. 54 S. 8°. Progr.-No. 1032.

Daudet schrieb die unter dem Titel „*Les Amoureuses*" veröffentlichten Gedichte als achtzehnjähriger Jüngling. Sind die Dichtungen auch nicht gleich wertvoll und verraten sie auch in gar manchem die Erstlingsarbeit des Dichters, so zeigen sie uns doch schon den künftigen Dichter, der mit gesundem Sinn und köstlichem Humor die kleinen Ereignisse des Alltagslebens schildert und seine Freude an der Natur offenbart. Es war für den Verfasser, der die Form des französischen Originals möglichst zu wahren suchte, nicht leicht, in der Übersetzung die Leichtigkeit der französischen Sprache wiederzugeben. Die poetische Form zwang den Übersetzer, den deutschen Text vielfach etwas freier zu gestalten; auch ist hin und wieder ein anmutiges poetisches Bild in der deutschen Übersetzung etwas verblaßt. Aber meist lassen sich doch die deutschen Verse neben den französischen gar wohl hören. Es verlohnt sich gewiß einmal der Mühe, all die in Programmabhandlungen verstreut veröffentlichten metrischen Übertragungen französischer und englischer Dichter zusammenzustellen und als Ganzes herauszugeben.

Möbius, H., Die englischen Rosenkreuzerromane und ihre Vorläufer. Eine Studie über die Entwicklung der phantastisch-romantischen Erzählungsart in England während des 18. und 19. Jahrhunderts. Hamburg, Realschule in Hamm. 63 S. 4°. Progr.-No. 1055.

Der Verfasser bespricht zunächst die phantastisch-romantischen Romane der Walpole-Radcliffe-Schule, die die realistischen Erzählungen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ablösten und damals viel Bewunderer fanden. Die Romane sind heut fast vergessen, bleiben aber doch, wie der Verfasser nachweist, für den Literarhistoriker wichtiger, als man bisher anzunehmen pflegte. Der Begründer der neuen Schule wurde Walpole mit seinem damals viel gelesenen Roman: „*The*

Castle of Otranto". Es folgten andere Erzählungen, in denen sich schaurige Ereignisse in unheimlichen mittelalterlichen Schlössern abspielen. Der Verfasser kritisiert die Schreibweise der Autoren und beleuchtet das Charakteristische der Romane durch eine Reihe von Beispielen. Interessant ist hierbei der Nachweis auffallender Ähnlichkeiten mit anderen Werken der englischen, deutschen und französischen Literatur. So hat Mrs. Radcliffe bei den zahlreichen Naturschilderungen sicher unter dem Einfluß von Thomson, Collins und Gray gestanden und vor allem auch Rousseau nachgeeifert, während sie anderseits wieder nicht ohne Einwirkung auf Byron geblieben ist, der ja zu den Bewunderern der Schriftstellerin gehörte. Jedenfalls ist die Annahme des Verfassers, man müsse das Urbild des Byronschen Übermenschentypus in Schedoni, dem Helden in Radcliffes „*Italian*", suchen, noch genauerer Untersuchung wert. Eine offene Frage ist auch noch, wie weit die Helden ihrer Romane unter dem Einfluß zeitgenössischer Schriftsteller (Richardson, Goldsmith) gestanden haben. Ein anderer Roman dieser Schule, *The Monk* von Lewis, hat auf Victor Hugo eingewirkt und weist Übereinstimmungen mit E. T. A. Hoffmanns Elixieren des Teufels auf. Als die Gattung dieser phantastischen Romane zu verblassen drohte, bemächtigten sich die Romanschriftsteller einer neuen Idee, der Rosenkreuzerlegende, nach der ein deutscher Edelmann Christian Rosenkreuz in den Besitz des Steins der Weisen gekommen sei und sich so ewige Jugend und unermeßliche Reichtümer erworben habe. Der Verfasser zeigt uns nun die Entwicklung der Rosenkreuzeridee in den Romanen von Godwin, P. B. Shelley, Ch. R. Maturin, Mrs. Shelley und schließlich die poetische Lösung des Problems bei Bulwer. Interessant sind wieder die Hinweise auf Parallelstellen in der deutschen Literatur.

Petri, A., Über Walter Scotts Dramen (II. Teil). Schmölln (S.-A.), Herzogl. Realschule. 24 S. 4°. Progr.-No. 990.

Es werden behandelt *Halidon Hill*, *Macduff's Cross* und *Auchindrane*. Alle drei Dramen, denen Clanfehden mit echt schottischem Kolorit zugrunde liegen, zeigen uns den schottischen Nationalcharakter nach der guten und schlechten Seite hin. *Halidon Hill* ist eine kurze dramatische Skizze, die einen geschichtlichen Vorgang der Schlacht am Homildon Hill zum Gegenstand hat und auch Anklänge an Ereignisse in der unglücklichen Schlacht bei Falkirk aufweist. *Macduffs Cross*, eine einzige dramatische Szene von etwa 300 Blankversen, baut sich auf dem von Malcolm dem Thane von Fife gewährten Vorrecht auf, daß die Umgegend des auf einem mächtigen Stein errichteten Kreuzes eine Freistatt für Verwandte des Geschlechtes Macduff sei. *Auchindrane*, Scotts bestes Drama, behandelt in drei Akten einen Abschnitt aus Robert Pitcairns *Criminal Trials of Scotland*. Der Verfasser analysiert die Dramen, geht auf ihr Verhältnis zu den Quellen ein, bespricht die Charakterzeichnung und bewertet ihren künstlerischen Aufbau.

Pommrich, Königin Elisabeth und die zeitgenössische englische Literatur. Radebeul, Realgymnasium i. E. mit Realschulklassen in der Lößnitz. 51 S. 4°. Progr.-No. 784.

Der Literarhistoriker spricht ja von einem *Elisabethan Age*, das reich an Dichtern und wertvollen Dichtungen ist. Der Verfasser untersucht nun die Frage, ob die Königin einen bestimmenden Einfluß auf die Dichtkunst der Zeit ausgeübt

und ob die Größe der Herrscherin allein die Dichter der Zeit zu ihren Schöpfungen angeregt habe. Die Königin, die infolge einer sorgfältigen Erziehung eine hohe geistige Bildung hatte und gern Verse hörte, nahm die mannigfachen Huldigungen der Dichter gern entgegen. Darum wetteiferten die Literaten der Zeit in der Verherrlichung der Herrscherin. An 26 Autoren zeigt der Verfasser, wie alle Dichter der Königin aufrichtig huldigten, wie sie die Tugenden der jungfräulichen Königin überschwenglich feierten, ohne gerade auf besondere Gunstbezeugungen zu rechnen. Die nach unseren heutigen Begriffen das Maß des Erlaubten oft überschreitenden Lobpreisungen kommen aus ehrlichem Herzen und geben Zeugnis von der allseitigen Verehrung und Liebe, die die Königin genoß. Die Königin erscheint meist unter verschiedenen mythologischen und sagenhaften Gestalten, so vor allem gern in epischen und lyrischen Dichtungen, in Hirten- und Schäferpoesien, in Maskenstücken, Allegorien und Schaustücken, die man bei festlichen Gelegenheiten und bei Besuchen der Königin gab.

Schmid, Karl, Corneille und die deutsche Literatur. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Corneilleübersetzungen. Eßlingen, Oberrealschule. 32 S. 4°. Progr.-No. 840.

In der vorliegenden Arbeit werden die Übersetzer des 18. Jahrhunderts behandelt. Wir sehen, wie zunächst durch den Einfluß Gottscheds in die Arbeit der Übersetzer ein gewisses System hineinkommt und wie Gottsched durch die Herausgabe seiner deutschen Schaubühne die Übersetzungen jüngerer, noch unbekannter Dichter der Öffentlichkeit übergibt. Es erscheinen eine Übersetzung des Cid von Gottfried Lange und eine Übersetzung des Horace von Friedrich Erdmann Freiherrn von Glaubitz. Beide Übersetzungen bedeuten wohl sprachlich, aber nicht dichterisch einen Fortschritt gegenüber den Übersetzungen des 17. Jahrhunderts. Eine Übersetzung des Cinna von dem Nürnberger Magistratsherrn von Führer ist zwar wenigstens klar und verständlich, aber im Gegensatz zu der edlen Sprache der Vorlage doch noch zu derb im Ausdruck. Im Jahre 1727 erschien Polyeuctes, übersetzt von Catharina Salome Linck, die bisher beste Verdeutschung eines Corneilleschen Stückes. Schließlich enthält noch die Schönemannsche Schaubühne Übersetzungen von unbekannten Verfassern des Cid und des Cinna, die beide wiederum einen bedeutenden Fortschritt erkennen lassen und den Übertragungen Langes und Führers überlegen sind. Eine Behandlung der Übersetzer des 19. Jahrhunderts soll den Abschluß der verdienstvollen Arbeit bringen.

Schön, Eduard, Anatole France, La Vie Littéraire. Hamburg, Realschule an der Bismarckstraße. 60 S. 8°. Progr.-No. 1056.

Anatole France hat seine *Vie littéraire* zunächst als Feuilletonartikel im Temps geschrieben und diese erst später unverändert zu einem vierbändigen Werk zusammengestellt. So ist wohl die Form aller Artikel die feuilletonistische, aber die Abhandlungen selbst erheben sich weit über journalistische Tagesartikel; sie sind besonders reizvoll durch die mancherlei intimen und persönlichen Beziehungen Frances mit den führenden literarischen Größen. Das Studium der Menschen selbst ist ihm oft interessanter als die Werke; über dem Werk steht ihm der Dichter. France kennt keine Einseitigkeit, keinen allseligmachenden Dogmatis-

mus; darum sucht sein vielseitiger Geist ohne jedes Vorurteil die großen Gegensätze in den verschiedensten Strömungen der französischen Literatur zu erfassen und als gerechter Kritiker und mit überaus feiner Empfindung zu beurteilen. Für alles ist er empfänglich, nur nicht für das Geschmacklose und Triviale. So erklären wir uns sein hartes Urteil über Ohnet und Zola, seinen Widerwillen gegen Symbolisten und Naturalisten. Sein rein französischer Geist hat auch wenig übrig für die Literatur der Deutschen, Engländer und Skandinavier. Als Skeptiker, jedoch auch nicht ohne Ausnahme, neigt er stets zur Milde und Versöhnlichkeit, zugleich aber auch zur Lauheit. Bemerkenswert ist auch Frances Stellung zur Geschichtsschreibung. Obwohl er ein gründlicher Kenner der Geschichte ist, will er doch eine objektive Geschichtswissenschaft nicht zugeben; ebenso leugnet er, daß es eine objektive Kritik gibt, solange es noch kein Kriterium des Schönen gibt. Und doch kommt seine Kritik auf die objektive Kritik hinaus, denn für ihn ist die Kritik keine Wissenschaft, sondern eine Kunst, die nur der üben darf, der selbst eine hohe Kultur, eine feine literarische Bildung besitzt, der imstande ist, das Werk in den richtigen Rahmen seiner Zeit und seiner Umgebung einzureihen. In Frances Kritik aber ein festes System zu suchen, mißlingt, da das Persönliche die eigentliche Kritik erdrückt. Darum gibt die *Vie littéraire* ein Bild von der oft seltsamen Eigenart seiner künstlerischen und sittlichen Persönlichkeit, und diese Persönlichkeit sucht der Verfasser in seiner Abhandlung vor allem zu ergründen und zu beleuchten. Allerdings ist es nicht leicht, die Persönlichkeit Frances scharf zu zeichnen; sie ist von recht komplizierter Art. France ist Pessimist, aber doch ein solcher, der es mit der pessimistischen Stimmung nicht gerade schwer nimmt. Keck und kühn kommt er über die düstere Weltanschauung hinweg, auch ein bißchen Ironie hilft dabei. Der Verfasser gibt eine Auslese von köstlichen Beispielen, die zeigen, wie sich bei France die Ironie äußert, bald leidenschaftlich und bitter, bald nur schalkhaft und neckend, überall aber fein und überlegen. Frances farbenprächtiger und bilderreicher Stil ist oft bewundert worden, und dem Zauber seiner Sprache und Ausdrucksfähigkeit kann sich niemand entziehen. Unser Verfasser kennt und verehrt seinen Anatole France; es ist eine Lust, die flott und geistreich geschriebene Studie zu lesen.

Weiske, Hans, Régis Michalias Auvergnatische Lieder. Königsberg (Nm.), Friedrich-Wilhelms-Gymnasium. 42 S. 8°. Progr.-No. 91.

Der Verfasser gibt zunächst einige biographische Nachrichten über Michalias, einen volkstümlichen Dichter der Auvergne, der wohl verdient, weiteren Kreisen bekannt zu werden. Daran schließt sich eine Charakteristik seiner Lieder, die den Zauber der Heimat besingen und die von des urwüchsigen Auvergners Lust und Leid erzählen. Die Ausführungen sind recht interessant, um so mehr als sie vielfach auf persönlichen Mitteilungen des Dichters beruhen. Aus den Bergliedern und den Liedern eines Landmanns hat der Verfasser eine Reihe von Liedern ausgewählt und sie uns zum besseren Verständnis verdeutscht unter möglichster Wahrung der poetischen Form des Originals. Die Proben sind wahre Perlen echter Heimatpoesie, von denen man gern noch mehr gelesen hätte.

Born, Max, Nachträge zu The Oxford English Dictionary. II. Teil. Schöneberg, Chamisso-Schule. 49 S. 8°.

Der Verfasser, der bereits für das große englische Wörterbuch Nachträge, Zusätze und Berichtigungen für die Buchstaben A—E gegeben hat (vgl. Monatschrift X, 38), hat seine Studien weiter fortgesetzt und eine größere Anzahl älterer und neuerer Werke zum Zweck seiner Forschungen durchgelesen, so daß jetzt gegen 100 Werke benützt werden konnten. Das Resultat der eingehenden Studien ist eine reiche Fülle von Material, das nun für die Buchstaben F—L vorliegt. Man sieht aus den Zusätzen des Verfassers, daß ein so groß angelegtes Werk wie das *Oxford English Dictionary* doch noch Lücken genug enthält und daß manches Wort eigentlich recht spärlich behandelt und bedacht worden ist.

Brütting, J., Das Bauern-Französisch in Dancourts Lustspielen. Altenburg (S.-A.), Herzogl. Realgymnasium mit Realschule. 131 S. 8°. Progr.-No. 988.

Von dem Dichter Dancourt sind uns 47 Lustspiele hinterlassen, die teils in Versen, teils in Prosa geschrieben sind. Die Stücke sind wohl meist vergessen, verdienen aber immerhin Beachtung wegen der getreuen Zeitgemälde, die uns der Dichter in den meisten Stücken entwirft. Vor allem liefern sie uns aber einen wichtigen Beitrag zum Studium der Sprache, die der Dichter seine Personen, meist Bauern aus der nächsten Umgebung der Hauptstadt, reden läßt. Zwar stehen diese Untersuchungen auf schwachen Füßen, denn das uns überkommene Schriftbild gibt kein getreues phonetisches Abbild der gesprochenen Sprache, und außerdem arbeitete Dancourt so flüchtig, daß er zumeist wohl ein Gemisch von Vulgärsprache, veralteten Formen und der damaligen Schriftsprache niederschrieb. Aber immerhin sind die mühevollen und eingehenden Untersuchungen interessant genug, zeigen sie uns doch, daß die Bauernsprache bei Dancourt im wesentlichen mit der von Molière und Marivaux angewandten Vulgärsprache übereinstimmt; außerdem ersehen wir, daß die Bauernsprache gar manche Formen des Altfranzösischen erhalten hat, die wir auch noch in der modernen Vulgärsprache und in verschiedenen Mundarten wiederfinden.

Stettin. Oskar Preußner.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Jugendliteratur.

Nach einer Zusammenstellung des Buchhändler-Börsenblattes sind im Jahre 1911 in Deutschland erschienen: 5252 Bücher aus dem Gebiet der Erziehung, des Unterrichts und der Jugendliteratur und 4529 Bücher aus dem Gebiet der schönen Literatur, die ja auch zum guten Teil der Jugendliteratur zuzurechnen ist. Einer solchen Massenerzeugung gegenüber muß sich die Berichterstattung darauf beschränken, die Richtlinien der Gesamtentwicklung aufzuweisen. Einzelerscheinungen wird sie zum Gegenstand ausführlicherer Besprechung nur machen können, wenn sie sich durch Bedeutung oder durch Eigenart aus der unabsehbaren Masse des Unbedeutenden und des Schablonenhaften hervorheben.

Unter den neu erschienenen **Bilderbüchern** dürfen zwei als Kunstleistungen von hohem Wert angesprochen werden. Es sind Werke von ganz verschiedener Stilart. Das eine ist das „Kaulbach-Güll-Bilderbuch“ (München, 1910. Verlag der Jugendblätter. 64 S. geb. 4,50 M.); das andere ist „Der Gartentraum“ von Ernst Kreidolf (Köln, Schaffstein. geb. 5 M.). Das Kaulbach-Güll-Bilderbuch bietet die schönsten Lieder aus des alten Friedrich Güll „Kinderheimat“ in trefflichem Druck und gediegener Ausstattung dar. Die Bilder hat Hermann Kaulbach, der Sohn Wilhelms, entworfen. Hier haben sich zwei gleichgestimmte Künstler zu einer Meisterleistung zusammengefunden. Liebliche Innigkeit und neckischer Humor bilden die gemeinsamen Kennzeichen ihrer herzerquickenden Kunst. Es ist selten, daß der Dichter und der Zeichner sich so vollkommen verstehen wie in diesem Buch, in dem Wort und Bild sich zu der anmutigsten Einheit verbinden. — Kreidolf gilt als einer der begabtesten oder gar als der begabteste unter den jüngern Bilderbuchzeichnern. Und das mit Recht. Denn an Farbenduft, an Phantasiereichtum, an sinniger Naturbetrachtung und Naturdeutung tut es ihm keiner zuvor. Dabei ist er ein Künstler von selbsteigenem Gepräge. Es dürfte schwer zu entscheiden sein, welchem von seinen Werken der Vorrang gebührt, ob den „Schlafenden Bäumen“ oder den „Blumenmärchen“ oder den „Sommervögeln“ oder den „Wiesenzwergen“. „Der Gartentraum“ bildet ein Seitenstück zu den „Blumenmärchen“. Das Buch enthält 16 große farbige Vollbilder mit erläuternden Versen von des Meisters eigener Erfindung. In beiden Werken werden die Blumen in zarten, phantasievollen, schalkhaft karikierenden Bildern vermensch-

licht. Das neuere Werk dürfte an stilvoller Durchbildung noch über das ältere hinausreichen. Es wird besonders Naturfreunden, jungen wie alten, Freude bereiten. Kinder werden sich in die etwas spröde Eigenart des Künstlers freilich nicht mühelos einfühlen können.

Die **Märchenliteratur** feiert um diese Zeit ein hochbedeutsames Jubiläum. Denn hundert Jahre sind darüber hingegangen, daß der erste Band der Grimmschen Märchen der deutschen Kinderwelt als köstliche Weihnachtsgabe beschert wurde. Heute noch bilden sie das unerreichte Meisterstück ihrer Gattung, das unserem Volke gleich teuer sein muß durch seinen Inhalt wie durch die wundervolle, ganz unvergleichliche Kunst der Darstellung. An ihnen läßt sich der Wert neuerer Erscheinungen nicht messen.

Unter den jüngsten Märchenbüchern verdienen die „Naturgeschichtlichen Märchen" des Dänen Karl Ewald besondere Beachtung (2 Bände: 1. Mutter Natur erzählt. VII u. 302 S. 2. Der Zweifüßler und andere Geschichten. 310 S. Stuttgart, 1910 u. 1911. Franckh. 8°. geb. je 4,80 M.). Ewald ist im Jahre 1908 im Alter von 51 Jahren gestorben. Gesamtausgaben seiner Märchen, deren erstes Heft bereits im Jahre 1882 veröffentlicht wurde, sind in England, Amerika, Schweden und Holland erschienen. Nun liegt auch eine deutsche Ausgabe vor. Ewald wird in seinem Vaterlande als Schriftsteller von hohem und vielseitigem Können geschätzt. Er hat auch zwei vielgelesene Erziehungsbücher „Mein großes Mädel" und „Mein kleiner Junge" verfaßt. In seinen Märchen entfaltet sich seine Kunst am reinsten und schönsten. Seine Darstellungsweise steht unverkennbar unter Andersens Einfluß. Mit Schlichtheit und Zartheit verbindet er Tiefe und Schalkhaftigkeit. Er weiß vom Leben der Tiere und Pflanzen, vom Walten der Naturmächte in der Luft und im Wasser so fesselnd zu erzählen, als handle es sich um Menschenschicksale. Der tiefe sittliche Gehalt, der in diesen seelenvollen Naturgemälden sich findet, kann allerdings erst dem Verständnis des reiferen Lesers offenbar werden. Jedenfalls stellen Ewalds liebenswürdige Märchen eine wertvolle Bereicherung unserer Jugendliteratur dar, die ja unseren nördlichen Nachbarn schon so manche reizvolle und bedeutende Gabe zu danken hat. Es sei nur an Selma Lagerlöf, an Aanrud, Bernt Lie und Nylander erinnert. Die Übersetzung von Hermann Kiy liest sich sehr gut. Willy Planck hat das Werk mit Tafel- und Randbildern geschmückt. Die Ausstattung ist des Inhalts durchaus würdig.

Von neueren deutschen Märchenbüchern mögen hier zwei genannt werden. Das eine, ein stattlicher Band mit stimmungsvollem Bildschmuck, nennt sich „Das Buch von den Meerleuten". (Reutlingen 1911, Enßlin & Laiblin. 158 S. 8. geb. 3,50 M.). Es ist von Gerhard Krügel verfaßt und von Ernst Liebermann illustriert. Die 14 Geschichten, die es enthält, sind nach alten Volkssagen und Volksmärchen bearbeitet, deren Schauplatz die Küste der Nord- und Ostsee bildet. Einzelne Stoffe sind altbekannt, so die Sage vom Geisterschiff und von der versunkenen Stadt; die meisten aber werden dem Leser zum ersten Male begegnen. Über dem Buch liegt tiefe Schwermut, nur selten und spärlich leuchten die Lichter des Humors darin auf. Die Schrecken und Schauer des Meeres, das verhängnisvolle Wirken seiner dunklen Mächte geben ihm seine Stimmung, der sich auch die

Darstellungsweise stilgemäß anpaßt. Abends lasse man die Kinder diese düsteren Geschichten keinesfalls lesen. Ihr Schlaf möchte sonst von schreckhaften Träumen gestört werden.

Sonniger ist ein Büchlein, das unter dem Titel „Die Märchenwiese" in den „Lebensbüchern der Jugend" erschienen ist (Braunschweig, Westermann. geb. 2,50 M.). Die Märchen, die darin neben einigen hübschen Gedichten stehen, stützen sich nicht wie die vorgenannten auf Volksüberlieferung, sondern sind frei und neu erfunden. Die Verfasserin, Elisabeth Dauthendey, verfügt über dichterische Phantasie und eine anmutige Schilderungsgabe. Inniges und zartes Empfinden spricht aus dem Buche, das übrigens die kleinen Leser und Leserinnen nicht nur erfreuen, sondern zugleich in ihrer Lebensanschauung beeinflussen will. Nebenher sei bemerkt: Die Deutung, die in der Geschichte „Der himmlische Sämann" der Entstehung des Menschen gegeben wird, ist gewiß sinnig und keusch, trotzdem wird sie nicht nach aller Eltern Geschmack sein. Auf diesem heiklen Gebiet, das auch in dem Märchen „König Sturm und Frau Sonne" berührt wird, können die Verfasser von Kinderbüchern nicht zurückhaltend genug sein.

In der **Erzählungsliteratur** zeigt sich die Jugendschriftstellerei am fruchtbarsten. Und das ist kein Wunder. Denn gerade auf diesem Gebiet ist die Nachfrage am stärksten und das Schaffen am bequemsten. Zumal in der geschichtlichen Erzählung wirken bei geschickter Stoffwahl die Ereignisse an sich schon so mächtig, daß es nur einer armseligen Erfindungsgabe und einer bescheidenen Darstellungskunst bedarf, um dem jugendlichen Leser Genüge zu tun. Die gewaltige Jahresproduktion pflegt denn auch nur vereinzelte Werke von Charakter und Bedeutung zu zeitigen. Die große Masse besteht aus harmlosen, aber dürftigen Machwerken, die nach der Schablone gearbeitet sind. Dazwischen begegnet man argen Mißbildungen, die schädlich zu wirken vermögen.

Als Beispiel hierfür sei „Der Schleier der Tanit" von August Niemann genannt. (Berlin 1911, Verlag Berlin-Wien. V u. 360 S. 8°. geb. 6 M.). Dieses Buch, das gut gedruckt und mit 4 Vollbildern von A. Rolof versehen ist, ist Flauberts „Salambo" nachgebildet. Flaubert gilt den Franzosen als Meister naturalistischer Darstellungskunst. Er ist ein glänzender Sprachvirtuose, ein scharfsichtiger Beobachter und ein anschaulich gestaltender Künstler. In „Salambo" suchte er, entgegen den Gepflogenheiten der naturalistischen Schule, sein reiches Schilderungsvermögen außerhalb der von ihm selbst beobachteten Alltäglichkeit zu bewähren. Das Werk ist ein archäologischer Roman, der auf eingehenden Geschichts- und Kulturstudien beruht. Er bietet eine Reihe buntbewegter Bilder aus dem Leben des alten Karthago und seines Söldnerheeres. In ihrer Mitte steht die Gestalt der Tanitpriesterin Salambo, der Tochter Hamilkars. Diese Bilder sind mit raffinierter Kunst entworfen und in grell leuchtenden Farben ausgeführt. Ein innerliches Verhältnis aber wird der Leser zu dem, was sie schildern, schwerlich gewinnen. Und die Handlung? Sie besteht aus einer ununterbrochenen Folge der allerscheußlichsten Greueltaten, von denen sich jedes gesunde Empfinden mit Abscheu abwenden muß. Die Aufnahme eines solchen Buches in die deutsche Jugendliteratur kann durch nichts gerechtfertigt werden. Denn seine literarischen Feinheiten, die den Ästheten erfreuen mögen, kommen dem jugendlichen Leser noch nicht zum Bewußtsein. Dem

Gefühlsleben aber kann aus der unverhüllten Schilderung roher Instinkte, denen kein edleres Menschentum das Gleichgewicht hält, schwerer Schaden erwachsen.

An Kunstwert ärmer, aber an ethischem Gehalt reicher sind einige Schilderungen aus der vaterländischen Geschichte, die unlängst erschienen sind. „Fürstabt und Erzbischof" von Karl Henkelmann (Leipzig 1912, Hirt. 166 S. gr. 8°. geb. 4 M.) führt uns in die wildbewegte Jugendzeit Heinrichs IV. Die Erzählung gibt ein anschauliches Bild klösterlichen Lebens. Sie behandelt einen Abschnitt aus der Geschichte des altberühmten Klosters Lorsch, dessen Abt, der hochsinnige Udalrich, seinen Besitz in schwerem Ringen gegen den herrschsüchtigen Erzbischof Adalbert von Bremen zu verteidigen hatte. Die Schreibart des Verfassers ist klar und vornehm, wenn sie auch ein wenig nüchtern und leblos anmutet. Das Buch ist mit schönen Bildern von Hans W. Schmidt-Weimar ausgestattet.

Von den Mainzer Volks- und Jugendbüchern sind drei neue Bände herausgekommen. (Mainz 1912, Scholz. geb. je 3 M.). W. Kotzde schildert in seinem Buche „Und deutsch sei die Erde!" (239 S. mit Bildern von F. Stassen) die Germanisierung der Mark Brandenburg unter Albrecht dem Bären. Joh. Höffner erzählt in „Die Treue von Pommern" (193 S. mit Bildern von F. Müller-Münster) die rührende Geschichte vom Herzog Bogislav von Pommern und von seiner Erziehung durch den Bauern Hans Lange. W. Lobsien berichtet in „Jo dute!" (190 S. mit Bildern von O. R. Bossert) vom Kampf der Zünfte mit den Geschlechtern im alten Lübeck. Diese Neuerscheinungen der trefflichen Sammlung reihen sich den früheren Bänden ebenbürtig an. Sie können keinen Anspruch darauf erheben, als Literaturwerke hohen Ranges bewertet zu werden. Aber sie sind tüchtiges, gediegenes Mittelgut, das nach Inhalt und Darstellungsart für unsere Jungen einen sehr zuträglichen Lesestoff bildet. Gerade in unserer Zeit der nationalen Zersetzung und der religiösen und politischen Verhetzung müssen uns solche Bücher hoch willkommen sein. Denn sie führen dem Leser die Größe des Vaterlandes und die Macht unserer Geschichte vor Augen, und indem sie das tun, erwecken sie in ihm völkischen Stolz und Liebe zur Heimat. Unter den vorgenannten Werken dürfte Kotzdes märkische Erzählung diesem Ziele am nächsten kommen. Mit großer Kraft und Lebendigkeit schildert der Verfasser die Gegensätze und Kämpfe zwischen dem Christen- und Heidenglauben, zwischen Deutschtum und Slawentum. Das Buch, das neben dem Heldenhaften auch liebliche Züge aufweist, liest sich wie ein hohes Lied deutschen Wesens, deutscher Zucht und Sitte, deutscher Mannhaftigkeit und deutschen Glaubens.

Ein hohes Lied von deutschem Heldentum ist auch die Geschichte aus dem südwestafrikanischen Kriege „Okowi — ein Hererospion?" (236 S. mit Bildern von E. Heims. Berlin 1910, Weicher. geb. 3,60 M.). Ihr Verfasser nennt sich Jonk Steffen. Das Buch gibt eine eindrucksvolle Schilderung von den schweren Kämpfen unserer Truppen mit den Hereros. Es erscheint wie ein frei erfundener Roman und beruht doch auf den eigenen Erlebnissen eines Mitkämpfers und zuverlässigen Kenners des südwestafrikanischen Feldzuges. Jonk Steffen ist nämlich ein Deckname. Hinter ihm verbirgt sich der Hauptmann M. Bayer, der verdienstvolle Verfasser des Kolonialbuches „Mit dem Hauptquartier in Südwestafrika". Der „Okowi" ist ein spannendes Buch und dabei ein gutes Buch. Einem Meister-

werk wie Frenssens „Peter Moor" darf es gewiß nicht an die Seite gestellt werden, immerhin stellt es eine achtbare literarische Leistung dar. Schon Zehnjährige werden es mit Freude und Begeisterung lesen.

An ein reiferes Verständnis wendet sich „Seemannsleben" von Edmund Friedrich Hanssen (Berlin 1912, Wedekind. VII u. 339 S. 8°. geb. 8 M.). Es ist ein fesselndes, frisch und flott geschriebenes Seemannsbuch, wie es deutsche Jungen lieben. Der Verfasser, der Kapitän eines Kauffahrers ist, schildert darin seine wechselvollen, ernsten und heiteren Erlebnisse. Seine kunstlose Darstellungsweise mag strengen literarischen Anforderungen nicht in allem genügen. Gleichwohl bildet das Buch einen wertvollen Zuwachs unserer Jugendliteratur, die durchaus keinen Überfluß an ansprechenden Schilderungen des Seemannsberufes besitzt. Es dürfte wenig Werke geben, die das Leben und Treiben auf Handelsschiffen mit solcher Liebe und Freude und zugleich mit solcher Ursprünglichkeit und Anschaulichkeit darstellen wie dieses. Die Ausstattung ist gut, nur wird die Verwendung der lateinischen Druckschrift manchen Leser stören. Der Bildschmuck, den der bewährte Marinemaler W. Stöwer beigesteuert hat, paßt sich dem Inhalt stimmungsvoll an.

Natürlich fehlt es auch nicht an zahlreichen **Neuausgaben älterer Werke.** Gerlachs rühmlich bekannte Jugendbücherei bietet in ihren letzten Bändchen Schwabs „Schildbürger" mit Bildern von Ernst Liebenauer und eine Auswahl aus Uhlands Gedichten mit Bildern von Ferdinand Steeger. Die Texte hat H. Fraungruber gesichtet. (Wien, Gerlach & Wiedling. geb. je 2,50 M.). Besonders reizvoll wirkt das erste der beiden zierlichen Büchlein durch seine schmucke Ausstattung und seine lustigen Bilder.

Schaffsteins Volksbücher bringen in einfach-gediegenen, bildlosen Ausgaben zwei ergreifende Kulturbilder aus dem 16. und 17. Jahrhundert, des oberbayrischen Volksschriftstellers Hermann Schmid „Dommeister von Regensburg" 94 S. und des pommerschen Pfarrers Wilhelm Meinhold berühmte „Bernsteinhexe" 142 S., sowie Andersens Selbstbiographie „Das Märchen meines Lebens" 97 S. (Köln, Schaffstein. geb. 1 M., 1,50 M., 1,30 M.). In demselben, um die Jugendliteratur hochverdienten Verlage erscheinen auch die nützlichen, wohlfeilen „Blauen Bändchen" und „Grünen Bändchen", geb. je 30 Pf.; Geschenkausg. je 60 Pf.

Eine Auswahl aus Andersen und aus Musäus bieten die neuesten Bände der trefflichen Sammlung „Meister des Märchens", die von der Freien Lehrervereinigung für Kunstpflege in Berlin herausgegeben wird. (Leipzig, Abel & Müller. geb. je 1,50 M.). Die Auswahl aus Andersen umfaßt etwa den vierten Teil seiner Märchen. Sie enthält nur leichtere Stücke und ist deshalb vornehmlich für die Kleinen geeignet. Aus Musäus sind die Märchennovellen „Die Nymphe des Brunnens", „Stumme Liebe", „Der geraubte Schleier" ausgewählt. Alle drei sind phantastische Liebesgeschichten von unvergleichlicher Anmut und Schalkhaftigkeit. Die Schönheit, die sich in ihnen birgt, kann freilich erst dem gereiften Leser offenbar werden.

Die von F. Düsel herausgegebenen „Lebensbücher" spenden der Jugend neben anderen wertvollen Gaben „Die Hosen des Herrn von Bredow" 224 S., geb. 2,50 M. und „Romantische Märchen" von

E. T. A. Hoffmann 180 S. geb. 2,50 M. Alexis' märkischer Roman verdient geradezu als ein Muster guter und gesunder Jugendliteratur bezeichnet zu werden. Schlichtheit und Klarheit in der Führung der Handlung und in der Zeichnung der Charaktere, trauliche Heimatstimmung, sieghafter Humor, tiefer sittlicher und nationaler Gehalt heben ihn hoch empor über die Mehrzahl aller geschichtlichen Romane und verleihen ihm neben dem literarischen einen hohen erziehlichen Wert. Geringere Begabung zum Jugendschriftsteller ist E. T. A. Hoffmann zuzuerkennen. Gewiß ist er einer der besten, erfindungsreichsten und unterhaltsamsten Erzähler unserer älteren Literatur. Doch werden fast alle seine Werke durch eine wild wuchernde Phantasie und einen krankhaften Zug zum Mystischen und Dämonischen in ihrem Werte beeinträchtigt. Hier sind solche Schriften zusammengestellt, in denen Hoffmanns gute Eigenschaften die entschiedene Vorherrschaft behaupten. Es sind das von Scherz und Humor erfüllte Märchen „Nußknacker und Mausekönig", die einfach und groß erzählte Geschichte von den „Bergwerken zu Falun", die reizvolle Künstlernovelle „Der Artushof" und, wohl das Schönste in dem ganzen Bändchen, die meisterliche Schilderung altnürnbergischen Handwerkerlebens „Meister Martin der Küfner und seine Gesellen". Ob es mit der Achtung, die wir bedeutenden Literaturwerken schulden, vereinbar ist, sie der Jugend durch kürzende Bearbeitung schmackhafter zu machen, stehe dahin. Anerkannt muß jedenfalls werden, daß der Herausgeber bei seinen Kürzungen weise Bescheidung geübt und feinen Takt bewiesen hat. Recht stimmungsvoll wirken S. v. Suchodolskis Illustrationen zu Alexis' Roman in ihrer getreuen Wiedergabe des Zeitmilieus.

Auch unter den Ausgaben der Deutschen Dichter-Gedächtnis-Stiftung findet sich manche vortreffliche Jugendschrift. Dieses gemeinnützige Unternehmen, das durch die Jahresbeiträge von etwa 10 000 Mitgliedern gestützt wird, sieht nunmehr auf eine zehnjährige, reich gesegnete Tätigkeit zurück. 40 000 Bände guter Literatur hat die Stiftung bisher an hilfsbedürftige Büchereien unentgeltlich verteilt, und eine und eine halbe Million Bände hat sie im eigenen Verlage herausgegeben. Zu einer so erfolgreichen Wirksamkeit kann man sie aufrichtig beglückwünschen, und Dank gebührt denen, die in uneigennütziger Arbeit ihre Bestrebungen gefördert haben, vor allem ihrem verdienstvollen Leiter, dem unermüdlichen Vorkämpfer gegen die Schundliteratur, Dr. Ernst Schultze in Hamburg-Großborstel. Eine noch viel weitere Verbreitung aber, als sie sie bisher gefunden haben, wäre den Verlagswerken der Stiftung zum Heil unseres Volkes für die Zukunft zu wünschen. Denn so hoch die angegebenen Zahlen auf den ersten Blick scheinen, sie sind tatsächlich nur niedrig, wenn sie an dem vorhandenen Bedürfnis und an den Leistungen mancher anderen Länder, z. B. der Vereinigten Staaten, gemessen werden. Die nach Inhalt und Ausstattung durchweg gediegenen und schönen, dazu überaus wohlfeilen Bände der „Hausbücherei" und der „Volksbücher" sollten in jedes gute deutsche Haus ihren Weg finden. Unserer Jugend kommt die Verlagstätigkeit der Stiftung besonders zugute. Wahrhaft erlesene Gaben bietet sie ihr in dem prachtvollen zweibändigen „Balladenbuch", in dem „Deutschen Weihnachtsbuch", einer Sammlung der schönsten Weihnachtsdichtungen in Poesie und Prosa, und in einer Auswahl aus Goethes und Schillers Briefen, die von W. Bode und E. Kühnemann besorgt ist. Jeder Band dieser Werke kostet in Leinen gebunden 2 M., in Ganzleder oder in weißem

Dermatoid 4 M. Unter den übrigen Veröffentlichungen seien als freundliche und gehaltvolle Jugendbücher empfohlen: einzelne Bände der „Deutschen Humoristen", die „Seegeschichten" und „Kriegsgeschichten", Immermanns Jugenderinnerungen „Preußische Jugend unter Napoleon", des Dichter-Ingenieurs Max Eyth humoristische Erzählung „Geld und Erfahrung" und von den neuesten Bänden vor allem des heimat- und lebensfrohen Schwaben Ludwig Finckh liebliches, frühlingsfrisches „Rapunzel" (geb. je 1 M.).

Eine neue Folge von Jugendbüchern gibt der betriebsame Verlag Ullstein in Berlin unter dem Titel „Ullstein-Jugendbücher" heraus. Dem Unternehmen liegt die Absicht zugrunde, der heutigen Jugend bewährte alte Stoffe in neuzeitlicher Bearbeitung zu bieten. Der Verlag hat bedeutende Schriftsteller und Zeichner für die Mitarbeit gewonnen. Rudolf Herzog hat die Nibelungen, Fedor von Zobeltitz den trojanischen Krieg, Otto Ernst den Gulliver, Ernst von Wolzogen den Münchhausen, Gustav Falke ein Märchen aus 1001 Nacht bearbeitet. Sogar Gerhard Hauptmann hat Beiträge in Aussicht gestellt. Er will die Parzival- und die Lohengrinsage erzählen. Man sieht: Die Verfassernamen sind gut. Und man muß zugeben: Die Arbeit, die in den vorliegenden Bänden geleistet ist, ist nicht schlecht. Und doch läßt sich die Befürchtung nicht unterdrücken, daß mit derlei Unternehmungen, bei denen das Geschäft das erste und die Kunst erst das zweite Wort zu sprechen hat, der Jugendliteratur kein guter Dienst erwiesen werde. Denn diese ist gerade dadurch von jeher in ihrer Würde schwer beeinträchtigt worden, daß gar zu viele ihrer Werke nicht aus innerer Nötigung geschaffen, sondern auf Bestellung geliefert wurden. Bezeichnend ist es, daß der Umfang der einzelnen Ullstein-Jugendbücher fast auf die Seite genau der nämliche ist. Neun Bogen stark, in kleinem Format, sehr weitläufig gedruckt, in Pappe gebunden, kostet das Bändchen 1 M. Wiewohl dieser Preis durchaus nicht so niedrig ist, wie es dem Unkundigen scheinen mag, wird die geschäftsgewandte Firma aller Voraussicht nach einen Massenumsatz erzielen, während andere Verlagsanstalten bei ehrlichstem Streben und gediegensten Leistungen Mühe haben, für ihre Verlagswerke lohnenden Absatz zu finden. Und ob die beteiligten „namhaften" Künstler („namhaft" müssen sie sein, das ist die erste Bedingung) bei solcher Art des Schaffens innerlich gewinnen? Ob beispielsweise nicht ein so begabter Dichter wie Gustav Falke oder ein so meisterlicher Zeichner wie Franz Stassen Gefahr läuft, bei der flinken und vielgeschäftigen Tätigkeit im Dienste der Jugendliteratur, wie wir sie seit Jahren an ihnen gewöhnt sind, schließlich an künstlerischer Eigenart und Bedeutung Einbuße zu erleiden?

Sammelwerke, die für die Jugend bestimmt sind, kommen Jahr für Jahr in beträchtlicher Anzahl heraus. So ist auch heuer kein Mangel an neuen Märchen-, Schwank-, Geschichten- und Gedichtsammlungen. Sie suchen den verschiedensten Ansprüchen gerecht zu werden und sind natürlich sehr ungleich an äußerer Ausstattung und innerem Wert. Daneben pflegen um die Weihnachtszeit regelmäßig Jugendjahrbücher zu erscheinen, die in bunter Folge von allem etwas bringen und die bei den Zehn- bis Vierzehnjährigen, Mädchen wie Jungen, sich großer Beliebtheit erfreuen. Unter ihnen nimmt das von W. Kotzde herausgegebene,

nun im vierten Jahrgang vorliegende „Deutsche Jugendbuch" eine der ersten Stellen ein (Mainz, Scholz. geb. 3 M.).

Die große Masse der Jugendanthologien verfolgt kein anderes Ziel, als dem Leser anziehende Unterhaltung zu bieten. Nur wenige lassen ein einheitliches, charaktervolles Gepräge erkennen, auch wenige nur werden von einem hohen Leitgedanken beherrscht. Tiefes Verständnis für die Not unserer Zeit bekunden einzelne Sammelbände, deren Streben darauf gerichtet ist, in der deutschen Jugend den Vaterlandssinn zu wecken und wirksam zu beleben. Eine eigenartige, von hoher nationaler Gesinnung getragene Auslese aus unserer Literatur, der älteren und der neueren, gibt „Die Jugendbibel. Ein Buch von deutscher Art", herausgegeben von Adalbert Luntowski (Berlin, Borngräber. geb. 5 M.). Das Buch zeigt schlicht-vornehme Ausstattung. Es ist in dem gleichen Verlage wie Carlyles „Friedrich der Große" und Francks „Goethe für Jungens" erschienen. Mit „Des Hammers Heimholung" aus der Edda beginnt's und mit Fontanes „Wo Bismarck liegen soll" endet's. Dazwischen stehen Auszüge aus Tacitus' Germania, aus dem Nibelungenlied (Siegfrieds Tod), aus Luther, Friedrich dem Großen, Lessing, Goethe, Schiller, Körner, Arndt, Jahn, Uhland, Eichendorff, Rückert, Geibel und Bismarck. Die allerdeutschesten unserer Literatur- und Geschichtsgrößen sind hier also mit Beiträgen vertreten. Jedem dieser Jugend- und Volkserzieher ist ein kurzes, kerniges Geleitwort gewidmet. Schillers Bildnis ist dem Buche vorgeheftet. Eine gehaltvollere Gabe kann man in der nahenden Zeit großen vaterländischen Gedenkens deutschen Jungen schwerlich bescheren.

Eine Sammlung von Heimatbüchern veröffentlicht der Verlag von Brandstetter in Leipzig. Zwei Bände sind bisher erschienen. Der eine, von Joh. Schmarje und Joh. Henningsen herausgegeben, behandelt unter dem Titel „Die Nordmark" Schleswig-Holstein, Hamburg und Lübeck (geb. 3 M.); das andere, von R. Nordhausen herausgegeben, behandelt unter dem Titel „Unsere märkische Heimat" Berlin und Brandenburg (geb. 4 M.). Die beiden, mit Abbildungen versehenen Bände geben nicht eine zusammenhängende heimatkundliche Darstellung. Sie bieten vielmehr eine vielgestaltige Sammlung von Prosastücken und Gedichten, die Land und Leute, Sage und Geschichte je einer Provinz, teils beschreibend, teils betrachtend, zu einheitlicher Anschauung bringen. Die Verfasser der Beiträge sind zumeist Eingeborene, in deren Wesen sich das Bild der Heimat widerspiegelt. So gewähren die Bücher zugleich einen Einblick in die literarische Eigenart des geschilderten Landesteils. Besonders reizvoll gestaltet sich dieser Einblick im ersten der beiden Bände. Bedeutende Namen in reicher Zahl treten uns hier entgegen: Hebbel, Groth, Storm, Liliencron, Falke, Frenßen, Dose, Timm Kröger, Otto Ernst, Fehrs, Charlotte Niese, Helene Voigt-Diederichs, Bartels, Paulsen, Lichtwark. Der zweite Band mußte naturgemäß an Zahl der Literaturgrößen spärlicher ausfallen. Auch ist er wohl in der Anordnung des Stoffes weniger glücklich. Daß Wildenbruch fehlt und daß Kopisch und Fontane nicht ausgiebiger vertreten sind, daß von Menzel nur das Flötenkonzert und von Leistikow keine einzige seiner bodenständigen, liebevoll und scharf gesehenen Landschaften unter die Abbildungen

aufgenommen ist, wird manchem leid sein. Solche Bedenken aber müssen hinter der Freude zurücktreten, daß mit dem Werke unserer Jugend ein im ganzen doch eindrucksvolles Bild der Heimat geboten wird.

„Die deutschen Lande in der Dichtung" lautet der Titel einer anderen Folge von Heimatbüchern. Sie wird von der Deutschen Dichter-Gedächtnis-Stiftung in Hamburg-Großborstel herausgegeben (geb. je 1 M.). Den Reigen eröffnet ein schmuckes Bändchen, das „Deutschland" benannt und wohl als Auftakt zu der ganzen Reihe gedacht ist. Es ist mit artigen Zeichnungen von W. Strich-Chapell und mit sieben höchst charakteristischen Bildern von Liebermann, Kallmorgen, Leistikow, Mackensen, Stadler, Trübner und Bauriedl geschmückt. Hier wird, abweichend von den vorgenannten Werken, die Landschaftsschilderung ausschließlich durch den Mund des Dichters bewirkt. Bei der Weite des Stoffes und der Enge des Raums muß sich das Büchlein freilich mit flüchtiger Skizzierung begnügen, und die Mannigfaltigkeit und Verschiedenartigkeit des Inhalts läßt im Leser eine starke und dauernde Stimmung kaum aufkommen. Gleichwohl muß anerkannt werden, daß die Auswahl im ganzen taktvoll besorgt ist und daß sie im einzelnen sogar prächtige Treffer aufweist. Die Herausgabe der Sammlung stellt einen willkommenen Beitrag zu einer von edler Vaterlandsliebe getragenen Kenntnis der Heimaterde dar. Der Preis ist in Anbetracht des Gebotenen außergewöhnlich gering.

Im Anschluß an diese Heimatbücher sei eines neuen Sammelwerkes Erwähnung getan, das die Sagen aller deutschen Gaue, nach Landschaften geordnet, vereinigen und ihren dichterischen und ethischen Gehalt den weitesten Kreisen unseres Volkes nahebringen will. Das Werk nennt sich „Eichblatts Deutscher Sagenschatz in Einzeldarstellungen" und erscheint im Verlage von H. Eichblatt in Berlin-Friedenau (geb. je 3 M.). Der erste Band ist kürzlich erschienen. Er enthält pommersche Sagen, die von A. Haas, einer heimischen Autorität, gesammelt und herausgegeben sind. Im zweiten sollen märkische, im dritten posensche Sagen folgen. Der vorliegende Band, der gut gedruckt und mit Abbildungen versehen ist, ist leicht lesbar und dürfte wohl geeignet sein, auch bei der reiferen Jugend die Teilnahme für die heimische Volkskunde zu beleben.

In der **belehrenden Jugendliteratur** ist, wie's ja nicht anders erwartet werden kann, die Nachfrage längst nicht so groß wie in der unterhaltenden. Trotzdem findet auch in ihr eine bedrohliche Überproduktion statt, so daß die Gefahr besteht, es möchte manches Gute in der unübersehbaren Fülle der Neuerscheinungen ersticken. In der Anlage der belehrenden Jugendbücher hat sich, der Entwicklung des Lehrverfahrens der Schule entsprechend, in jüngster Zeit ein unverkennbarer Wandel vollzogen. Mehr und mehr verschafft sich das Streben Geltung, dem Leser nicht fertigen Wissensstoff zu übermitteln, sondern ihn durch eigene Beobachtung und eigenes Denken sich sein Wissen erarbeiten zu lassen. Dieses Streben bekundet sich am augenscheinlichsten da, wo es sich um die Erkenntnis von Naturerscheinungen und Naturgesetzen handelt. Aber es tritt, ein wenig schüchterner freilich, auch in Werken hervor, die die Völkergeschichte und die Erdkunde zum Gegenstand haben. Auch auf diesen Gebieten trachtet man danach, selbständiges Erfassen der Geschehnisse und der Erscheinungen durch das Lesen von Selbst-

zeugnissen herbeizuführen, wie sie sich in den Lebenserinnerungen großer geschichtlicher Persönlichkeiten sowie in den Reiseberichten und Naturschilderungen großer Entdecker und Forscher darbieten.

Eine neue Bücherfolge, die zu den Quellen geschichtlichen und geographischen Wissens hinführen will, trägt den bezeichnenden Titel „Erlebtes und Erschautes". Sie wird von der Freien Lehrervereinigung für Kunstpflege in Berlin herausgegeben und ist bei Voigtländer in Leipzig verlegt. Die Bände sind gut gedruckt, schmuck in Pappe gebunden, mit zahlreichen Bildern ausgestattet und kosten nur je 1,80 M. Die Texte sind gekürzt und gesichtet und so für die Jugend lesbar gemacht. Bisher sind erschienen: 1. „Im Reiche der Azteken." Die Eroberung Mexikos durch Ferdinand Cortez, nach den Berichten des Eroberers bearbeitet. 2. „Aus dem großen Krieg." Schilderungen und Berichte von Augenzeugen. 3. „Durch das tropische Südamerika." Aus Alexander von Humboldts Bericht über seine Reise in die Äquinoktialgegenden. 4. „Aus deutscher Ritterzeit." Götz von Berlichingen, Hans von Schweinichen, die Herren von Zimmern. Diese Ausgaben vermögen der reiferen Jugend, die die Heldentaten der Vergangenheit gern in Begeisterung nacherlebt, reiche Anregung zu geben.

Den oben bezeichneten Weg zur Erreichung naturkundlichen Wissens verfolgt zielbewußt Bastian Schmids „Naturwissenschaftliche Schülerbibliothek" (Leipzig, Teubner). Dieses neuartige Unternehmen ist von hervorragender Bedeutung und hohem Bildungsgehalt. Es erstrebt einen geistigen Zusammenhang zwischen dem Unterricht und freiwilliger naturwissenschaftlicher Betätigung der Schüler und erblickt seine vornehmste Aufgabe in der Anregung zur Selbsttätigkeit und produktiven Arbeit. Diesem Zweck dienen in erster Linie Anleitungen zum selbständigen Experimentieren, wie sie in H. Rebenstorffs anregendem „Physikalischen Experimentierbuch" (2 Teile, geb. je 3 M.), in E. Gscheidlens trefflichem, wenn auch in der Darstellung der Entwürfe gar zu knapp gehaltenen Buch „An der Werkbank" (geb. 4 M.) und in E. Scheids altbewährtem, hier in neuem Gewande erscheinenden „Chemischen Experimentierbuch" (1. Teil, geb. 3 M.) gegeben werden. Eine hübsche Einführung in die Wetterkunde, die nicht nur für Sekundaner und Primaner, sondern auch für den weiteren Kreis der Gebildeten gut geeignet ist, bietet M. Sassenfelds „Aus dem Luftmeer" (geb. 3 M.). Das mit leicht zu handhabenden Bestimmungstabellen versehene Buch von F. Höck „Unsere Frühlingspflanzen" (geb. 3 M.) gibt jüngeren und mittleren Schülern eine anregende Anleitung zur Beobachtung und zum Sammeln unserer Frühlingsgewächse. P. Graebners „Vegetationsschilderungen" (geb. 3 M.) führen reifere Schüler in die Lebensverhältnisse der Pflanzenvereine, namentlich in die morphologischen und blütenbiologischen Anpassungen zuverlässig und ansprechend ein. Wünschenswert wäre eine minder auffällige Häufung von Einzeltatsachen sowie eine sorgfältigere Ausführung einzelner Abbildungen. K. Radunz gibt in seinem Buch „Vom Einbaum zum Linienschiff" (geb. 3 M.) einen anschaulichen und lebendigen Bericht über die Entwicklung der Schiffahrt und des Seewesens.

Ein anderes Gepräge trägt die von H. Vollmer herausgegebene „Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die Jugend", die nun beinahe ein halbes Hundert Bände umfaßt (Berlin-Wilmersdorf, H. Paetel). Sie ist vielseitiger und nicht so bewußt auf ein bestimmtes Ziel eingestellt wie die vorgenannte Sammlung. Wohl weiß auch sie gelegentlich zur Selbstbetätigung anzuregen; ihr eigentlicher Zweck aber ist Unterhaltung und Belehrung durch erzählende und beschreibende Darstellung. Ursprünglich hatte sie sich auf einzelne Wissensgebiete, auf die Geschichte und die Erdkunde, beschränkt. Neuerdings hat sie indessen auch die Naturkunde und die Technik, den Sport und das Spiel in ihren Bereich gezogen. So behandeln auch die neueren Bände sehr verschiedenartige Stoffe. Der eine bietet zwei freundliche Seenovellen des Admirals Reinhold von Werner, die dem größeren Buche „Aus fernen Meeren" entnommen sind und uns in jene Tage zurückversetzen, da die Schifffahrt noch ohne die technische Vervollkommnung einer neueren Zeit auskommen mußte (geb. 1,75 M.). In zwei anderen beschreibt G. Biedenkapp in leicht faßlicher Darstellung „Die Entwicklung der modernen Verkehrsmittel" von der Erfindung des Wagens bis zum Auto und zur drahtlosen Telegraphie (geb. je 1,50 M.). Weiterhin berichtet H. Schomburg über Schülerfahrten, die unter seiner Leitung auf Schneeschuhen und zu Fuß durchs Sauerland unternommen wurden (geb. 1,50 M.), und B. Kuhse, der verdienstvolle Verfasser des Buches „Das Schülerrudern", über eine Pfingstfahrt im Schülerboot nach dem Spreewalde (geb. 2 M.). Mit den beiden letzten Bändchen wird eine Sonderreihe eröffnet, die zwar kaum Werke von hohem literarischen Wert verheißt, die aber wohl dazu beitragen kann, die fröhliche Wanderlust der deutschen Jugend zu fördern.

Den Wandertrieb der Jugend erwecken und den Wandernden zum rechten Beobachten und Genießen anleiten will auch das flott geschriebene Büchlein „Im Wetterstein" von E. Enzensberger, dem Alpinisten und Schulmann, dem wir das lehrreiche Werkchen „Wie sollen unsere Mittelschüler die Alpen bereisen?" verdanken. Es bildet den ersten Band einer Bücherreihe, die unter dem Titel „Alpenfahrten der Jugend" bei Lindauer in München erscheint und den ersten Versuch einer alpinen Jugendbücherei darstellt (geb. 2 M.). Der Anfang läßt für die Zukunft Gutes erwarten.

Zur hundertjährigen Gedenkfeier der Befreiungskriege ist manche Schrift schon erschienen und manche wird noch erscheinen. Auch die „Lebensbücher der Jugend", die bereits Biographien Friedrichs des Großen und der Königin Luise enthalten, liefern ihren Beitrag zur Festliteratur. Unter dem Titel „Die Flammenzeichen rauchen" (Braunschweig, Westermann. geb. 2,50 M.) stellte A. Sergel Selbstbekenntnisse deutscher Männer zusammen, die im Freiheitskampfe gegen Napoleon standen. Neben der „Belagerung von Kolberg" aus Nettelbecks Selbstbiographie, neben Auszügen aus Gneisenaus Denkschriften, aus Arndts „Wanderungen und Wandelungen mit dem Reichsfreiherrn vom Stein", aus Körners und Blüchers Briefen steht eine Beschreibung des Rückzuges der Großen Armee aus Rußland aus den fast unbekannt gebliebenen Aufzeichnungen

des Feldwebels Toenges, die in schlichter, ergreifender Weise die Leiden eines gewöhnlichen Soldaten schildern, der wie durch ein Wunder dem großen Sterben entging, sowie eine lebendig anschauliche Darstellung einer Episode aus der Schlacht bei Leipzig durch einen Mitkämpfer, den Major Friccius. Den Schluß macht ein Abschnitt aus dem einst hoch gefeierten, nun fast der Vergessenheit verfallenen poetischen Schlachtgemälde „Waterloo" von Scherenberg, der die ruhmreiche Zeit als Jüngling miterlebte und dessen Erscheinung fast noch in unsere Tage hineinreicht. Den Wert des Buches, das schon dem Tertianer etwas sagen kann, erhöhen die 14 schön ausgeführten Einschaltbilder nach zeitgenössischen Vorlagen.

Auch zur Literaturkunde liefern die „Lebensbücher der Jugend" in einem ihrer neuesten Bände einen Beitrag: Ein Lebens- und Charakterbild der Frau Aja, der Mutter Goethes, von Adolf Matthias (233 S. geb. 2,50 M.). Dieses Buch ist vielleicht das schönste von allem, was die an schönen Gaben so reiche Sammlung unserer Jugend bisher beschert hat. Daß Matthias wie wenige die Eigenschaften besitzt, die den echten Jugend- und Volksschriftsteller ausmachen, die hohe Kunst der schlichten, klaren, anschaulichen, lebendigen Darstellung, das tiefe Gemüt und den herzhaften Humor, das haben seine vor Jahresfrist erschienenen „Kriegserinnerungen" zur Genüge bewiesen. In dem vorliegenden Buch führt nicht er allein das Wort, er läßt vielmehr zumeist Frau Rat selbst und daneben ihren Sohn reden. Mit feiner Kunst fügt er aus den Briefen der Mutter und aus solchen Stücken aus „Wahrheit und Dichtung", die sich auf sie beziehen, ein Mosaikbild zusammen, das durch einen einführenden, verbindenden und abschließenden Text Einheitlichkeit und Vollständigkeit erhält. Frau Aja ist eine Meisterin des Briefstils. Ihre Briefe, die eher gesprochen als geschrieben zu sein scheinen, sind von Anfang bis zu Ende reizvoll und fesselnd, ob sie nun von Großem oder von Kleinem plaudern, ob sie in tiefstem Ernst oder in heiterster Laune verfaßt sind. Überall spiegelt sich in ihnen — und das verleiht ihnen den höchsten Wert — das sonnige, innige Wesen dieser echt deutschen Frau mit dem freien, frohen, frommen, tapferen, gütigen Herzen, mit der gesunden Urwüchsigkeit des Körpers und Geistes wider. Das ganze Buch ist ein Bekenntnis freudigster Lebensbejahung, und weil es das ist, ist es auch von hohem erziehlichen Wert. Wer an Mißmut und Verzagtheit, an Verdrossenheit und Freudlosigkeit leidet, der nehme es als Heilmittel zur Hand. Sobald wird's ihn nicht loslassen, und wenn er's gelesen hat, wird er fröhlicher und zuversichtlicher als zuvor ins Leben hinausschauen. Jungen wie Alten, insbesondere unseren Jungfrauen und Frauen, kann es als ein wirkliches „Lebensbuch" angelegentlichst empfohlen werden. Auch der Bildschmuck der ihm beigegeben ist, wirkt überaus anziehend. Er besteht aus zahlreichen, gut ausgeführten Einschalt- und Textbildern nach Vorlagen aus Goethes Zeit. Schon das Deckelbild gibt die rechte Stimmung. Es stellt Frau Rat dar, wie sie häkelnd behäbig im Lehnstuhl sitzt, und Bettina, ihrer Rede andächtig lauschend, zu ihren Füßen.

Zum Schluß sei eines Werkes gedacht, das kein „Lebensbuch" ist und sein will, das vielmehr den Bedürfnissen des Tages Rechnung trägt. „Rund ums Jahr 1911" lautet der Titel des ersten Bandes eines „Jahrbuchs für junge Deutsche", das der Direktor Dr. Hugo Gruber, der Verfasser des Erziehungsbuchs „Ruths

Erziehung", herausgibt (Berlin, Grote, 315 S., geb. 4 M.). Ein neuzeitliches, eigenartiges, interessantes Buch! Die wichtigsten Ereignisse, die sich im vorigen Jahre auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens, in der Politik, der Kunst, der Wissenschaft, der Technik, dem Sport zugetragen haben, stellt der Verfasser mit Unterstützung zweier Mitarbeiter zusammen und sucht sie nach ihrer Bedeutung für die Gegenwart und die Zukunft zu würdigen. Das Buch bezweckt also, auch die Jugend Anteil nehmen zu lassen an dem reichbewegten Leben unserer Zeit und aus der Erscheinungen Flucht das für sie Wertvolle herauszuheben und festzuhalten. Diese klug und klar geschriebene, inhalts- und gedankenvolle Jahresrundschau wird jeden Gebildeten fesseln, sofern er an dem Leben des Tages eifrigen Anteil nimmt. Da sie zugleich berichtet und führt, wird sie der gegenwartsfrohen männlichen und weiblichen Jugend, die ins Leben hinaustritt, besonders willkommen und nützlich sein. Jüngeren Altersstufen dürfte sie kaum etwas bieten. Das Buch, von dem inzwischen der zweite, gleich empfehlenswerte Jahrgang erschienen ist, ist gut ausgestattet und mit Illustrationen versehen.

Berlin. Fritz Johannesson.

b) Einzelbesprechungen:

Knabe, K., Geschichte des deutschen Schulwesens. Leipzig 1905. B. G. Teubner. 154 S. kl. 8°. geb. 1,25 M.

Das Bändchen gehört der Teubnerschen Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt" an. Dadurch sind ihm die Grenzen vorgezeichnet, in denen es sich von vornherein zu halten hatte. Auf 154 Seiten nun eine Geschichte des deutschen Schulwesens von seinem Anbeginn, der ausgehenden Römerzeit, und von den Tagen Theodorich des Großen bis zur Gegenwart zu bringen, das ist keine Kleinigkeit, und es heißt hier für den Verfasser, daß in der Beschränkung sich der Meister zu zeigen hat. Diesem Grundsatz ist Knabe überall gefolgt, ohne aber durch die Beschränkung es an belebenden Einzelheiten fehlen zu lassen. Wir bekommen überall einen klaren Einblick in die Welt der Schule und in die geistigen Bewegungen, welche die einzelnen Zeitalter beherrschten. Die einzelnen Kapitel bilden stets ein kleines abgeschlossenes Ganze; alles liest sich flott und frisch. Das hängt damit zusammen, daß das Buch seinen Ausgang genommen hat vom gesprochenen Wort. Es ist aus Vorträgen entstanden, die der Verfasser in einem Marburger Ferienkursus gehalten hat; für das Buch selber und für seine Veröffentlichung hat aber der Verfasser eine völlige Umarbeitung vollzogen, bei welcher das Beste aus der historischen Pädagogik verwertet ist. — Für die erste Einführung ist das Büchlein sehr geeignet und den Anfängern im Schulamt, unseren Seminar- und Probekandidaten sehr zu empfehlen, aber auch den älteren Schulmännern, die das Bedürfnis haben, noch einmal an einer Sonntagswanderung durch die Geschichte unserer Schulen sich zu erfreuen.

Berlin. A. Matthias.

Schneider, Alb., Wirklichkeiten. Straßburg 1910. J. Singer. 254 S. 8°. 4 M.

Aus dem Titel dieses Buches ersieht man nichts Rechtes über seinen Inhalt, und man wird bei der Lektüre erstaunt sein, in ihm eine Erörterung der Grund-

fragen der Philosophie zu finden und zwar in einer ebenso scharfsinnigen wie anregenden Weise. Der Verfasser kritisiert alle Erfahrungsgebiete, Kraft, Seele, Geist usw., er versucht Philosophie und Wissenschaft auf eigenen Boden zu stellen und das spekulative Denken zu einem allgemeinen Regulativ zu machen. Das Buch verdient gelesen zu werden.

Apel, Paul, „Die Überwindung des Materialismus". 2. Aufl. Berlin-Zehlendorf 1909. C. Skopnik. 201 S. 8°. geb. 2,75 M.

Der Verfasser hat eine sehr glückliche Art, philosophische Probleme klar und bestimmt darzulegen. Hier gibt er auf dem Wege der Erkenntniskritik eine sehr brauchbare Kritik des Materialismus, indem er einen Philosophen im Gespräch den Laien allmählich überzeugen läßt. Das Buch scheint mir auch sehr geeignet zu sein, vom Materialismus angekränkelte junge Leute wieder zurecht zu rücken, sie müssen freilich schon etwas philosophisch denken können.

Hilbert, G., Christentum und Wissenschaft. 2. verb. Aufl. Leipzig 1909. J. C. Hinrichs. 174 S. 8°. 2 M., geb. 3 M.

In einer Zeit, in der man die Grenzen zwischen Wissenschaft und Religion nicht immer scharf einzuhalten weiß, tun Vorträge wie die in obigem Buch gesammelten wohl, weil sie es verstehen der Wissenschaft zu geben, was ihr gebührt, und ebenso der Religion, was ihr gebührt. Man merkt es dem Verfasser an, wie ernst es ihm damit ist, wenn er sagt: „Kann man nur dann dem Christentum anhängen, wenn man sich gewaltsam der Mehrheit verschließt? Ich stehe nicht an offen zu bekennen, daß ich mich dann entschlossen auf die Seite der Mehrheit stellen würde, so bitterschwer mir wie jedem bewußten Christen der Bruch mit dem Christentum ankommen würde." Der Verfasser behandelt das Verhältnis des christlichen Gottesglaubens zur modernen Kosmologie, Biologie und Psychologie, sodann Person, Werk und Auferstehung Christi; dabei weiß er überall, wie auch der zugeben wird, der auf anderem Standpunkt steht, durch große Klarheit zu fesseln.

Gockel, A., Schöpfungsgeschichtliche Theorien. 2. verm. und verb. Auflage. Köln 1910. J. P. Bachem. 166 S. gr. 8°. 2,40 M.

Unter den zahlreichen „Schöpfungsgeschichten" der Gegenwart nimmt dieses Buch eine hervorragende Stellung ein; denn es zeichnet sich durch eine große, ruhige Sachlichkeit aus. Es gibt Leute, die sich durch den Namen eines katholischen Verlags abschrecken lassen ein Buch zu lesen. Das wäre hier sehr unberechtigt; denn der Freiburger Physiker hat hier seinen persönlichen religiösen Standpunkt ganz beiseite gelassen und alle einschlägigen Theorien von Kant bis Arrhenius gleich objektiv dargestellt und kritisiert. Ein großer Vorzug des Buches ist es auch, daß es alle neueren Hypothesen berücksichtigt.

Müller, J., Von den Quellen des Lebens. 3. Aufl. München 1910. C. H. Beck. VIII u. 359 S. 8°. geb. 4 M.

Müllers Name ist ein Programm, er ist mit dem Begriff des „persönlichen Lebens" eng verbunden, und er hat bereits eine große Gemeinde hinter sich. Außer-

halb derselben mag manchem an ihm manches nicht gefallen; aber jeder, der ihn kennen lernt, wird sich eines Eindrucks nicht erwehren können: hier steht ein Mann vor mir, der in unserer verworrenen Zeit vielen ein Wegweiser zu größerer Klarheit über sich selbst werden kann. Von allen Büchern Müllers hat mir dieses hier angezeigte stets am besten gefallen, und denjenigen, welche ihn noch nicht kennen, sei es zur Orientierung über seine Richtung ganz besonders empfohlen. Manche dieser Aufsätze verdienten als Flugblätter allgemein verbreitet zu werden.

Schneider, K. C., Die Grundgesetze der Deszendenztheorie in ihrer Beziehung zum religiösen Standpunkt. Mit 73 Abbildungen. Freiburg i. Br. 1910. Herdersche Verlagsbuchhandlung. 266 S. gr. 8°. 7 M., geb. 7,80 M.

Ein Buch, das viele in Verwunderung versetzen wird, weil hier ein moderner Zoologe Religion und Deszendenzlehre zu versöhnen sucht. Der Verfasser widerlegt den Materialismus und bekennt sich zu einer Art platonischer Ideenlehre. Die „Idee" ist nach ihm die Summe aller Anlagen, eine nicht stoffliche „Substanz", welche die Organisation bedingt. Aus der Entwicklung folgt eine Lebenskraft, deren Träger die Idee ist. Als drittes kommt die „Formanalyse" hinzu, die Analyse der Korrelationen zwischen den Anlagen, die man auch mit „Entelechie" bezeichnen kann und welche bestimmte Entwicklungsrichtungen veranlaßt. Den Tod betrachtet der Verfasser als etwas Aktives, das die Vervollkommnung der Organisation bewirkt, als 5. Prinzip stellt er einen psychischen Finalfaktor in der Natur fest, die Ursache der Anpassung, wobei er Darwinismus und Lamarckismus ablehnt. Nach alle dem steht der Verfasser auf dualistischem, ja zum Teil scholastischem Standpunkt. Das Buch ist der Leo-Gesellschaft in Wien gewidmet. Manche Gedanken des Buches werden wohl heftigen Widerspruch erregen, auch bei solchen, die wie der Verfasser an eine Versöhnung von Religion und Deszendenzlehre glauben, aber auf der anderen Seite wird auch niemand dieses Buch fortlegen, ohne selbst zum Nachdenken angeregt zu sein.

Schwartz, J., Die Entwicklungslehre naturwidrig. Straßburg 1910. J. Singer. 89 S. 8°. 1,50 M.

Das ist in der Tat eine neue Entdeckung, die der Verfasser macht, daß die Entwicklungslehre „naturwidrig" sei. Er beginnt mit Graf Arnim-Schlagenthins Kritik der Selektion, die aber bekanntlich nur den Darwinismus trifft, geht dann sehr bald zur Frage nach der Schwerkraft über, womit er sein eigentliches Thema verläßt, dann spricht er einmal wieder von der Entwicklungslehre; dabei kommt er aber auch über Behauptungen nicht heraus. Für den Verfasser ist die Materie mit ihren Eigenschaften, sind die Lebewesen ebenso wie die Erde seit Ewigkeit so gewesen, wie sie heute sind. Zum Schluß wird dann wieder die Schwerkraft angegriffen. Mit solchen Ansichten ist nicht zu streiten; aber der Verfasser sollte wenigstens nicht behaupten, daß er die Entwicklungslehre als „naturwidrig" erwiesen habe.

Godesberg. E. Dennert.

Buchner, Leitfaden der Kunstgeschichte. Für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht, neu bearbeitet von G. Howe. Mit 365 Abbildungen und zwei mehrfarbigen Bildern. Essen 1911. G. D. Baedeker. 12. Auflage. VIII u. 378 S. gr. 8°. geb. 4 M.

Buchners Leitfaden hat an der bewährten Hand des neuen Bearbeiters, eines in der Kunststadt Düsseldorf gern gehörten Kunstlehrers, mit dieser 12., stark bereicherten Auflage einen bedeutsamen Schritt vorwärts getan. Nicht bloß die Abbildungen sind um über ein Viertel vermehrt, die Bearbeitung des Textes ist auch mit Erfolg darauf ausgegangen, alles Kompendiarische zugunsten einer kurzen, aber eindringenden Analyse auszuschalten und so den einzelnen Gestalten mehr Körper zu geben. Naturgemäß hat die neuere Kunst, darunter auch das Kapitel über das Kunstgewerbe der Gegenwart, am meisten Bereicherung erfahren, aber auch in der antiken und mittelalterlichen Epoche spürt man überall die bessernde und glättende Hand des Bearbeiters. Die Abbildungen sind mit wenigen Ausnahmen gut; neu hinzugetreten ist die farbige Nachbildung der innigen Madonna vom Hause Tempi.

Neuwirth, Jos., Illustrierte Kunstgeschichte. Mit über 1000 Textabbildungen und vielen farbigen Tafelbildern. Berlin, München, Wien. Allgemeine Verlagsgesellschaft m. b. H. gr. 8°. Vollständig in 20 Lieferungen zu 1 M.

Das auf zwei Bände berechnete Werk des durch Bearbeitung von Springers „Mittelalter" auch weiteren Kreisen bekannten Verfassers will, wie die „Ankündigung" sich ausdrückt, eine Lücke ausfüllen zwischen der „reiches Anschauungsmaterial bietenden Vielbändigkeit" auf der einen und „der auf das allernotwendigste beschränkten, in der Bildausführung nicht immer einwandfreien Einbändigkeit der bisher zur Verfügung stehenden Unterrichtsbehelfe" auf der andern Seite. Wer die bisher erschienenen Lieferungen überschaut, die bei klarem Druck auf gelblichem, die Augen schonenden Papier eine Fülle von gut ausgewählten und fast durchweg gut ausgeführten Textbildern bieten, zu denen sich eine ganze Reihe ganzseitiger farbiger und Tondrucktafeln gesellt, wird von dem Aufbau des Ganzen einen sehr günstigen Eindruck gewinnen. Nach einem Überblick über die Kunstübung der vorgeschichtlichen Zeit handelt der Verfasser die Kunst des Orients, der Ägypter, Babylonier und Assyrer, Perser sowie der westasiatischen Kleinstaaten ab, um sich dann zum fernsten Osten, zur Kunst der Inder, Chinesen und Japaner zu wenden, von denen die letzte mit Rücksicht auf ihre Bedeutung für unsere moderne Zeit besonders ausführlich geschildert wird. Dann erst kehrt der Verfasser zur Kunst des Abendlandes zurück, die er in üblicher Weise gliedert. Die Darstellung geht mit Erfolg darauf aus, unter Vermeidung der Zersplitterung, wie sie die Rücksicht auf Mittelmäßigkeiten und der Drang nach Vollständigkeit nur zu leicht verschuldet, möglichst abgeschlossene Bilder der führenden Ideen, Meister und Schulen zu geben und zugleich die mannigfachen Anregungen und Wechselbeziehungen klarzulegen, die sie gegeben und erfahren haben. Sachlich dürfte mit dem das ungeheure Gebiet gleichsam spielend bewältigenden Verfasser nicht so leicht jemand rechten wollen. Um so auffallender sind gewisse stilistische Mängel des Werkes. Stößt man sich zunächst nur an neuartigen Wortbildungen wie Verehrungsabsichten, Lebens-

unglück, Beachtungswürdigkeit, Kultkunst, Zuweisungsbestimmung, Ewigkeitsbeachtung, Selbständigkeitsentfaltung, so findet man bei näherem Zusehen überall da, wo sich die Darstellung in höhere Sphären aufschwingen will, einen so gezierten, schwülstigen, verblasenen und mitunter geradezu fehlerhaften Stil, daß dadurch der Wert des Gebotenen eine empfindliche Einbuße erleidet. Nur einige Beispiele. S. 269: Das schrittweise Vordringen (des Christentums) stieß bis zu der 312 erfolgten Anerkennung als Staatsreligion auf wiederholt blutvergießende Gegnerschaft und auf manche ganz naturgemäß sich ergebende Auseinandersetzungen mit den bestehenden Verhältnissen. S. 56: Hochbedeutende Bildwerke schuf die Palastausschmückung in Persepolis, an den jüngeren Stil der assyrischen Kunst anknüpfend, aber nicht mehr Kriegstaten und Jagden als Darstellungsinhalt der Königsverherrlichung betrachtend, sondern letztere in der Schilderung der königlichen Hofhaltung findend." S. 64: .. Indien, wo die besonderen Verhältnisse .. frühe die Phantasie mannigfaltigst anregten und von oft wundersamen Erscheinungen des Alltagslebens zu ganz merkwürdigen Ausdrucksformen einer sich an Großes wagenden Kunst drängten." S. 320: „Auf hoher Stufe byzantinischer Bildnerei stand der Bronzeguß." S. 109: Die Kultur der Griechen erlangte „vorbildliche Bedeutung unerschöpflicher, geistvollster Anregung." S. 185: Trotzdem galt das 1506 in Rom gefundene Werk (die Laokoongruppe) lange als eine Wunderleistung griechischer Bildnerei, die auf große Männer verschiedener Zeiten und Völker große Anziehung ausübte, heute jedoch zutreffender als Zeuge eine bewunderungswürdige Berechnung über die sittliche Idee stellenden Rückganges eingewertet wird." Ganz ungenießbar sind auch die allgemeinen Sätze, welche die griechische Plastik einleiten (S. 146 f.). Da liest man: in gleicher oder in vielleicht noch mehr hervorragender Weise — in gar manchen Momenten fördersamen Rückhalt fanden usw. Alles das schreit förmlich nach Wustmann oder nach der segensreichen Tätigkeit der Prüfungskommission des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins, der doch unsere österreichischen Brüder mit umfaßt! So sehr wir daher dem trefflich ausgestatteten und wissenschaftlich auf der Höhe der Zeit stehenden „Unterweisungsbehelfe" ein gutes Geleitwort mit auf den Weg geben möchten: ehe wir es unserer reiferen Jugend in die Hand legen können, muß das Werk einer gründlichen sprachlichen Reinigung unterzogen werden. So wird das Werk gewinnen und unsere Jugend diesseits und jenseits der schwarzgelben Grenzpfähle dazu.

Löwy, Emanuel, Die griechische Plastik. Leipzig 1911. Klinkhardt & Biermann. Textband 154 S., Tafelband 350 Abbildungen, beide 8° in Geschenkkassette. 6 M.

In vier Kapiteln von mäßigem Umfang führt der Verfasser an der Hand vorzüglich ausgewählter und ausgeführter Abbildungen den Leser anmutig durch das weite Gefilde der griechischen Plastik: I. Die archaische Zeit; II. Phidias und die Bildwerke des Parthenon; III. Skopas und Praxiteles; IV. Lysipp und die hellenistische Plastik. Er vermag es, weil er alles gelehrte Beiwerk meidet und nur die großen grundlegenden Züge dieser einzigartigen Entwicklung aufzeigt, die selbst da, wo sie sich, wie in der vierten dieser Perioden, ganz dem Individualis-

mus zu ergeben scheint, doch im Grunde dem Typus, dem Idealismus huldigt. Und auch in der archaischen Periode bleibt der Naturalismus der olympischen Giebelgruppen, der an Stelle der Tradition den Zufall, an Stelle der Auslese den erstbesten Eindruck, den „Impressionismus" setzte, nur eine Episode. Von besonderer Feinheit ist die Analyse der Kunst des Phidias, von dessen Einfluß der Verfasser mit Recht auch die Giebelgruppen und den Fries des Parthenon nicht zu lösen vermag, und des Neuen, was Lysipp der griechischen Kunst zugebracht hat. Das Beste aber ist, daß der Leser, wie sich's gebührt, nichts auf Treu und Glauben hinzunehmen braucht, sondern an einem reichen, nach dem Prinzip *multum, non multa* zusammengestellten Anschauungsmaterial sich selbst ein Urteil zu bilden vermag. Dabei wird auch nicht mit verschiedenen Ansichten desselben Kunstwerks, ja mit Wiederholung der gleichen Ansicht gegeizt, wo es für den Vergleich ersprießlich ist, und wiederholt wirkt das Nebeneinander stilistisch ähnlicher Köpfe (so auf Tafel 85, 88, 92, 93) unter demselben Neigungswinkel und in derselben Beleuchtung unmittelbar überzeugend. In weiser Selbstbescheidung geht der gelehrte Verfasser auf politische Veränderungen und soziale Strömungen nur, wo es unumgänglich war, ein; den Beziehungen der Plastik zu den Schwesterkünsten der Architektur und Malerei nachzugehen, vermeidet er ganz. So tritt aus dem engbegrenzten Rahmen das schließliche Ergebnis nur um so reiner und überzeugender hervor, das in einer Zeit, die nach Kunst hungert und dürstet, insbesondere denen zu denken geben möge, welche eine Vorbedingung jedes tieferen Verständnisses der griechischen Kunst, das Studium der griechischen Sprache, für einen entbehrlichen Bestandteil unseres höheren Unterrichts zu halten geneigt sind: „Die griechische Kunst besitzt im höchsten Maß die Gabe, ohne welche Kunst nicht bestehen kann: die Fähigkeit geläuterter Erfassung der Form. In der vollendeten Idealität der griechischen Kunst liegt das Geheimnis ihrer Unsterblichkeit."

Luckenbach, H., Kunst und Geschichte. Kleine Ausgabe. Mit 8 farbigen Tafeln und 349 Abbildungen. München und Berlin 1910. R. Oldenbourg. 160 S. gr. 4°. geb. 2,60 M.

Dasselbe, Große Ausgabe. Erster Teil. Altertum. Mit 4 farbigen Tafeln und 308 Abbildungen. 8. vermehrte Auflage. 124 S. gr. 4°. geb. 2 M.

Es ist eine Freude, den bewährten Baumeister sein in diesen Blättern oft gerühmtes Werk weiter ausbauen zu sehen. Einmal, indem er die bis jetzt erschienenen drei Teile in einer „Kleinen Ausgabe" zusammenfaßt für solche Schulen, die kein Griechisch und Latein treiben und darum dem Altertum keinen so breiten Raum gewähren können, sodann aber in einer neuen vermehrten „Großen Ausgabe" dieser Teile selbst, von der bis jetzt der I. Teil, das Altertum, vorliegt. Hinzugekommen sind vor allem Farbentafeln, von denen die dem Altertum gewidmeten farbige Architektur und Plastik sowie eine Wand des sogenannten 2. Dekorationsstils dem Schüler nahebringen; die kleine Ausgabe berücksichtigt Grünewald, Lucas Cranach, Dürer und als Beispiele moderner Maltechnik Zügel und Liebermann. In der Auswahl und Gruppierung der vielfach vermehrten Abbildungen verfährt Luckenbach wie immer mit großem Geschick und Geschmack; ein kurzer Text, gelegentlich auch eine einleitende Übersicht geben die nötigen Hilfen. Die große

Lücke freilich, welche zwischen der sinkenden Gotik einerseits und andererseits der deutschen Renaissance und dem deutschen Barock in früheren Auflagen klaffte, scheint noch nicht hinreichend ausgefüllt; es ist im wesentlichen noch so, wie auf S. 123 der kleinen Ausgabe eine gotische und eine Rokoko-Monstranz unvermittelt nebeneinanderstehen. Und doch würde ich lieber auf das zugefügte Detail der letzteren verzichten als auf ein Renaissance-Zwischenglied, das die im Rokoko aufgelösten Formen noch fest zeigt. Aus ähnlichen Gründen würde auf S. 124 f. eine Umstellung der Altäre am Platze sein, ausgenommen vielleicht den Empire-Altar von Salem, der kein Typus ist, sondern ein Einspänner. In der modernen Malerei ist die Auswahl erfahrungsgemäß besonders schwierig, und leicht wird als Unvermögen des Auswählenden angesehen, was bei der Überfülle des Stoffes eine Unmöglichkeit ist: es allen leidlich recht zu machen. Immerhin möchte man den Maler Rembrandt besser vertreten sehen als durch das Jugendwerk Isaaks Opferung. Auf Liebermanns Seilerbahn hätte ich gerne verzichtet; sie sagt der Jugend wenig. Von den klassizistischen Architekturen wirken Schinkels Potsdamer Nikolaikirche und Weinbrenners evangelische Stadtkirche in Karlsruhe doch mehr als Kuriosa; auch der aufgewärmten Gotik der Speyerer Protestationskirche und gar des Denkmals Leopolds I. in Laeken hätte man füglich entraten können — lieber hätte ich dann den heute nicht mehr gefährlichen Sprung in unsere neudeutsche gesunde Bauentwicklung gewagt. Manche frühere Zusammenstellung hat Luckenbach durch eine neue ersetzt lediglich aus dem Grunde, weil sie von einer gewissen Seite übernommen wurde, und man begreift den Unmut des Verfassers, mit dem er im Vorwort fortan sein Eigentumsrecht wahrt. Wir wünschen dem reichhaltigen und billigen Werk in beiderlei Form auch ferner weiteste Verbreitung.

Burnand, Eugène, Die Gleichnisse Jesu. Mit einem Vorwort von David Koch. Mit 61 Zeichnungen im Text und 11 Tafeln in Similigravüre. Stuttgart 1910. Verlag für Volkskunst, Richard Keutel. XXXIX u. 148 S. 4°. In vornehmem Geschenkband mit Goldschnitt 15 M. — Daraus im gleichen Verlag einzelne Gleichnisbilder als „Wandbilder für Kirche, Schule und Haus" in zwei verschiedenen Größen zu 2,50 und 3,60 M. — Außerdem farbige Bilder nach Burnand, nicht aus den „Gleichnissen Jesu", zu 4 M.

Auf der Düsseldorfer Ausstellung für christliche Kunst vor drei Jahren machte wohl mancher in einem kleinen Durchgangsraume überrascht halt; was ihn fesselte, waren einige Bilder des französischen Schweizers Eugène Burnand, eine „Kreuztragung", die „Einladung zum großen Abendmahl" und „der verlorene Sohn". Auch die große französische Ausgabe der „Gleichnisse Jesu" lag auf, nach welcher der verdiente Herausgeber der „Christlichen Welt", Pfarrer D. theol. David Koch, unter großen Opfern die leichter erschwingliche kleine deutsche Ausgabe herausgebracht hat. Über diese „Gleichnisse Jesu" ist gegenwärtig im Lager der Freunde christlicher Kunst ein heftiger Streit entbrannt. Den freilich überschwänglichen Lobpreisungen Kochs im „Vorwort" gegenüber, der in Burnand den ersehnten Messias einer neuen religiösen Kunst erblickt, erhebt sich in dem Straßburger Professor Friedrich Spitta, dem Mitherausgeber der „Monatsschrift für Gottesdienst und kirchliche Kunst", die protestantische Theologie mit der

kritischen Frage, ob denn Burnand eine solche Propaganda verdiene, ob es ihm denn gelungen sei, jedesmal den Kern der Gleichnisreden Jesu zu treffen. Das wenig tröstliche und kaum anfechtbare Ergebnis ist, daß Burnand, genau genommen, nur ein einziges Mal, in seinem „barmherzigen Samariter", diese Parabeln „in ihren charakteristischen Momenten relativ vollkommen zum Ausdruck gebracht habe". Und, fügen wir hinzu, genau betrachtet auch in diesem nicht, denn Priester und Levit fehlen auf dem Bilde und demgemäß entfällt für den Beschauer auch die Entscheidungsfrage Christi, welcher unter diesen Dreien der N ä c h s t e gewesen sei dem, der unter die Mörder gefallen war. Und so ist es denn nur ganz folgerichtig, wenn Eduard v. Gebhardt, Spitta sekundierend, erklärt, man dürfe die Gleichnisse überhaupt nicht darstellen! Und doch hören wir von dem tiefen Eindruck, den Lichtbildvorführungen der Burnandschen Gleichnisse, vom erklärenden und erbaulichen Wort begleitet, in vielen Gemeinden des Schwabenlandes hinterlassen haben. Ich glaube, wer die deutsche Ausgabe mit ihren vortrefflichen Reproduktionen prüft und dazu die guten farbigen Steindrucke der „Wandbilder" vergleicht, wird zu dem Ergebnis kommen, daß von beiden Seiten, von der erbaulichen Betrachtung Kochs wie von der kritischen Exegese Spittas, über das Ziel hinausgeschossen worden ist. Auch hier gilt das Gleichniswort Christi: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen." Nun beweist allerdings der Eindruck der Lichtbilder für den exegetischen Wert der „Gleichnisse" nichts, aber immerhin doch etwas für einen gewissen künstlerischen, so groß auch bei einem ungeschulten Publikum die Macht der Suggestion des Vortragenden sein mag: sobald es nämlich an Hand der Bilder gelingt, den einen Bestandteil der Parabel, den Vorgang, aus dem die belehrende Nutzanwendung gezogen wird, der Phantasie recht lebendig vorzuführen. Mag man beides, Vorgang und Nutzanwendung, logisch noch so säuberlich trennen, wie Spitta und v. Gebhardt tun, für die Phantasie und für das gläubige Gemüt sind sie untrennbar, und darin liegt die Berechtigung, das bildlich nicht Darstellbare, die Nutzanwendung, durch einen oder mehrere Momente des Darstellbaren, des Vorgangs, für Herz und Phantasie erfaßbar zu machen. Darum ist es auch dem Künstler nicht zu verwehren, am allerwenigsten von einem Künstler, d i e Momente herauszugreifen, die seiner Eigenart liegen. Daß er hierbei nicht als kritischer Exeget verfährt, ist klar. Wie sollte er etwa wissen, daß der Mann ohne hochzeitliches Kleid das Bild der in die gesetzesfreie Heidenkirche eingedrungenen Unsittlichkeit ist, und wüßte er es, wie sollte er es malen? Die Grenzen der Begabung Burnands liegen ja offen zutage: er zeichnet nur nach Modellen, und diese kehren häufig wieder; er bringt manches wenig Charakteristische, so den „Säemann"; er setzt zuweilen den Akzent nicht auf die richtige Stelle, so im „Pharisäer und Zöllner"; er vermag eine so grandiose Szene wie den reichen Mann und den armen Lazarus" nicht in genialer Intuition zu einem Bilde zusammenzuzwingen, sondern legt sie in zwei Alltagsszenen auseinander. Darum aber „diesen (französischen) Import" direkt für schädlich zu erklären, wie es Paul Schubring in einem Briefe an Prof. Spitta tut, ist eine Übertreibung, die nur als Gegenschlag gegen den Kultus verständlich ist, den David Koch mit seinem Schützling getrieben hat. Eine künstlerische Persönlichkeit von eigentümlicher Kraft und Schönheit ist darum Burnaud doch, und darum wissen wir dem Herausgeber Dank, daß er sie weiteren Kreisen

des christlichen Deutschland zugänglich gemacht hat. Lockt doch auch der Vergleich mit dem Burnand unter den Deutschen Nächstverwandten, mit Wilhelm Steinhausen, dem er an Phantasie nicht ebenbürtig, im Formalen, wie gerade „Der barmherzige Samariter" beweist, entschieden überlegen ist. Auch die psychologische Charakteristik gelingt ihm vortrefflich, so in dem weniger bekannten Gleichnis von den beiden Söhnen Matth. XXI, 28—31. Der südfranzösische Zug von Land und Leuten — die Provence ist Burnands zweite Heimat — verträgt sich gerade um des heißen Klimas willen vortrefflich mit unsern Vorstellungen vom Schauplatz der heiligen Geschichten. Möge daher die Wage der Kritik sich bald ins Gleiche stellen, gleichweit entfernt von Kritiklosigkeit wie Überkritik, und dem Künstler zuwägen, was ihm und jedem ernst Schaffenden gebührt: das Recht, er selbst zu sein und aus seinem Schaffen heraus verstanden und gewürdigt zu werden.

Kinzel, Die bildende Kunst im deutschen Unterricht der Prima. Leipzig 1911. R. Voigtländers Verlag. 62 S. 8°. 1 M.

Im wesentlichen ein Neudruck einer Programmabhandlung des Berlinischen Gymnasiums zum Grauen Kloster vom Jahre 1904. Eine Besprechung würde sich daher erübrigen, wäre nicht bei dem bekannten Namen des Verfassers eine Warnung am Platze, den Kunstunterricht an den deutschen Unterricht in Prima, d. h. an Lessing und Goethe zu hängen. Es kommt dabei lediglich ein Eiertanz heraus. Denn warum „fördert" K. die „Geschichte der Baukunst" von den Griechen bis zur Kuppel von St. Peter „in der Einleitung zur neuhochdeutschen Literatur"? „Um dann erst bei Goethes Italienischer Reise darauf zurückzukommen"! „Das 2. Halbjahr in Prima ist Lessing geweiht. Sein Laokoon nötigt uns zur Einführung in die griechische Plastik." „Wie eine Vorstellung davon gewinnen, ‚daß bei den Alten die Schönheit das höchste Gesetz der bildenden Künste gewesen sei' (ein Satz Lessings, der doch sehr der Einschränkung bedarf!), wenn man ihnen nicht die bedeutendsten Kunstwerke aller Perioden (!) in guten Abbildungen zeigt?" „Wie sollte man ihnen klar machen, daß die Künstler der Laokoongruppe im Ausdruck des Schmerzes ... Maß gehalten haben (?!), obwohl sie tiefsten Schmerz in der Figur des Laokoon zum Ausdruck brachten (!), als wenn man zum Vergleich ältere und jüngere, wie auch einige moderne Kunstwerke heranzieht?" Nun tut aber Goethe, der dann an die Reihe kommt, dem Verfasser nicht den Gefallen, hübsch bei dem Eindruck zu verharren, den Lessings Laokoon auf den siebzehnjährigen gemacht hatte, und geradeswegs nach Italien zu gehen, sondern es packen ihn in Dresden nicht die großen Meister der Renaissance, sondern just ihr Widerspiel, die Niederländer, und mit ihren Augen sieht er das Interieur seines gastfreundlichen Schusters. Da allerdings „liegt die Schwierigkeit jetzt darin, daß wir den im Laokoon angeknüpften Faden zunächst fallen lassen müssen". Das ist schlimm, aber der Verfasser weiß sich zu helfen. Zwar ist Goethe, wenigstens nach „Dichtung und Wahrheit", an den Italienern in Dresden kalt vorübergegangen, aber was verschlägt das? „Man wird von der Entwicklung der Malerei vom Steifen, Konventionellen zur Natur im Süden wie im Norden erzählen und diesem niederländischen Realismus den Idealismus der italienischen Renaissance gegenüberstellen" (!). Der Verfasser zieht also gleich hier die großen italienischen Meister des 15.—16. Jahr-

hunderts heran „mit dem Hinweis (!), daß Goethe für ihre Größe das Verständnis erst in Italien, auf einer anderen Stufe der Entwicklung aufging". Aber warum in aller Welt sie hier bei den Haaren herbeiziehen, wo es, um diese Niederländer zu verstehen, solcher Künste nicht braucht? Doch wir ergeben uns drein und beginnen bei Giotto, lassen den großen Masaccio fein beiseite (S. 39), hören allerlei über Giovanni Bellini, Perugino, Fra Bartolommeo, Lionardo, Michelangelo, Raffael, Correggio, Tizian, Paolo Veronese und kehren dann von dieser aristokratischen Kunst zu der mehr volkstümlichen nordischen Malerei zurück, über die sich Goethe zum Glück einmal in einem Aufsatz „Das Erwachen der niederrheinischen und niederländischen Malerei" ausgesprochen hat. Es marschieren also auf Rogier van der Weyden, Memling, Massys, Holbein, Dürer, Cranach, Rubens, van Dyck, Rembrandt, Bruyghel, Teniers, Ostade, natürlich nur „je nach Zeit und Geschmack" kurz charakterisiert. „Dann lenken wir wieder ein zu unserm Studenten in Dresden". Doch Goethe geht nach Straßburg und begeistert sich dort für die Gotik Erwins von Steinbach. Die gleiche Begeisterung den Primanern einzuflößen, wird nicht schwer sein. „Schwerer ist es, die Brücke zu schlagen von Goethes Bewunderung der Niederländer zu dieser Freude an der Gotik." Die Anlehnung an die Natur ist es, die Goethe dort bei den Niederländern wie „merkwürdigerweise auch in der Gotik" fand. Er hat in seiner Schrift „Von deutscher Baukunst" „einen tiefen Blick in das Wesen der Kunst getan. Darum öffnete sich ihm auch auf einem reiferen Standpunkte nach mehr denn einem Jahrzehnt das volle Verständnis für die Antike und ihre Verjüngung in der Renaissance" (!). „So pflege ich die Sache den Primanern darzustellen", heißt es daran anschließend im Programm von 1904. „Der Schüler braucht nicht zu wissen (!), daß er in der nächsten Folgezeit von der so angeschwärmten Gotik verächtlich sprach". Demgemäß fehlt in dem Neudruck von 1910, der insbesondere für Primaner bestimmt ist, diese liebliche Stelle! Und nun sind wir endlich da, wo wir von Goethes und Rechts wegen schon längst hätten sein sollen, bei Palladio in Vicenza und Venedig und dann in Rom! — Nein, es tat wirklich not, dies sonderbare System der Einführung in die bildende Kunst im deutschen Unterricht der Prima etwas näher zu beleuchten. Weder dem deutschen Unterricht noch der Kunst ist damit gedient; während jener aus dem Leim geht, gerät diese in schiefe Beleuchtung. So z. B. können wir unmöglich heutzutage mehr den Laokoon mit den Augen Lessings, Winckelmanns und Goethes betrachten, die von der Unruhe und Leidenschaftlichkeit der Barockskulptur abgestoßen dort edle Einfalt und stille Größe zu finden glaubten, wo wir nur widrige Verzerrung sehen. Auf diesem Wege kommen wir nicht weiter, heute so wenig wie vor acht Jahren, und daher bedaure ich den Neudruck, der nur Verwirrung stiften kann.

Düsseldorf. Paul Brandt.

Lucerna, Camilla, Das Märchen, Goethes Naturphilosophie als Kunstwerk. Deutungsarbeit von Camilla Lucerna. Leipzig 1910. Fritz Eckardt Verlag. VIII u. 191 S. 8°. 2,80 M.

Es handelt sich hier um ein geistvolles, auf fleißigen Studien und gründlicher Kenntnis Goethes ruhendes Buch, dessen Ergebnisse freilich hypothetischer Art

sind, es nach der Natur des Gegenstandes sein müssen. Die Verfasserin ist Lehrerin in Agram. Der Genius Goethe verzeihe mir, wenn ich es ernstlich bezweifele, daß zu diesem Märchen von 30 Seiten Länge ein Kommentar von 192 Seiten erforderlich ist. Unbeschadet der Gründlichkeit hätte Lucerna sich viel kürzer fassen können. Die 40 Seiten lange Einleitung: Auszüge aus Goethe, Boucke und Moritz konnte wegbleiben. Goethes 40 bändige Ausgabe, durchweg so eingehend erklärt, würde 500 Bände Kommentar beanspruchen.

Gar mancher der verehrten Leser dieser Monatschrift wird Goethes Märchen von der grünen Schlange in seiner Goetheausgabe überhaupt nicht finden können. Er wird vergebens es in dem alphabetischen Inhaltsverzeichnis der Cottaschen und Hempelschen Ausgaben suchen. Es ist das letzte Stück der Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten. Recht bezeichnend und wohl berechtigt erscheint es mir wenigstens, daß Erich Schmidt in der sechsbändigen, im Auftrage der Goethe-Gesellschaft ausgewählten und im Insel-Verlage 1909 erschienenen Goetheausgabe das Märchen nicht bringt, während er eine andere Erzählung aus den Unterhaltungen deutcher Ausgewanderten, das Familiengemälde „Ferdinand und Ottilie" aufgenommen hat. Denn das Märchen von der grünen Schlange ist nie volkstümlich geworden, wird es auch nicht werden, obwohl auf ihm aller Glanz Goethescher Darstellungskraft ruht und August Wilhelm von Schlegel schreibt: „In Goethes Märchen von der grünen Schlange gaukelt uns die Phantasie das lieblichste Märchen vor, das je von ihrem Himmel auf die Erde herabgefallen ist. Alle ihre Jugend und Fröhlichkeit scheint wach geworden zu sein. Eine Reihe der lieblichsten Bilder zieht uns fort; sie gehen zuweilen in eine lächelnde Charakteristik und dann wieder ins Rührende über; doch liegt das Rührende mehr in der holden Zartheit der Schilderung als im Mitleiden, das der Gegenstand erweckt."

In Gedanken bei dem Märchen und seiner Deutung durch Camilla Lucerna verweilend, ging ich einst an einer grünen Laube vorbei, in der ein großes Mädchen mit zwei Kindern saß. Da hörte ich, wie das eine Kind rief: „Erzähl' uns vom Schneeweißchen und Rosenrot!" Wird, fragte ich mich, jemals ein Kind das Märchen von der grünen Schlange verlangen?

Seit seinem Erscheinen — 1795 — haben sich die Goethephilologen abgemüht, hinter den Sinn dieses Rätsels zu kommen. Goethe selber schmunzelte behaglich, so oft man ihm eine Lösung brachte, verriet aber nichts. Schon Schopenhauer äußert bei einer Besprechung über das Märchen: „Es hat fast den Anschein, als ob Goethe in höheren Lebensjahren in seinen eigenen Werken Symbolisches sah, was er früher zurückgewiesen hat."

Strehlke stellte 1868 in der Einleitung zum 16. Bande der Hempelschen Goetheausgabe die bisherigen Deutungsversuche zusammen. Alles, was bis zur jetzigen Stunde zu seiner Erklärung beigebracht ist, faßt Arthur Denecke in einem trefflichen Aufsatze im dritten Hefte des Jahrganges 1911 S. 161 von Bodes so empfehlenswerten Stunden mit Goethe*) zusammen.

Denn Lucerna, die der Überzeugung ist, daß sie zuerst — 115 Jahre nach dem Erscheinen der Dichtung — die Lösung des Rätsels gebracht habe, setzt sich mit

*) Im Verlage von E. S. Mittler, Berlin. Das Heft kostet 1 M.

den früheren Lösungsversuchen nicht auseinander. Seite 112 erklärt sie: „Vergleichung und Kritik der zahlreichen Interpretationen liegt außerhalb des Plans dieser Arbeit." Auch berücksichtigt sie gar nicht die Stellung des Märchens innerhalb des Zyklus der Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten, untersucht nicht seine Beziehungen als eines Teiles zum Ganzen, obwohl doch der Alte, der Erzähler zu Karl sagt: „Diesen Abend verspreche ich Ihnen ein Märchen, durch das Sie an nichts und an alles erinnert werden sollen."

Was hat sie selbst nun Neues uns gebracht? Das Märchen umhülle in symbolischer Form das Totalbild von Goethes Weltanschauung; es ersetze uns das von Goethe zusammen mit Schelling geplante und Plan gebliebene „Naturgedicht" (S. 15); es sei ein „Weltwerdungsbildchen", ein Sinnbild des Vorgangs des Werdens nach Gesetzen. Es baut sich aus sich selbst auf nach den beiden Grundbegriffen Goethescher Natur- und Kunstanschauung: Polarität und Steigerung unter Verwandlungen.

Wie die Bibel knüpft es an Weib und Schlange das Problem des Lebens und des Todes. „Daß alle wesentlichen Elemente von Goethes Weltbetrachtung sich zu Symbolen umkristallisiert und zu einem poetischen Mikrokosmus, dem Märchen, zusammengeschlossen haben, ward bisher nicht erkannt" (S. 24). Goethe stelle im Märchen über Sündenfall, Erlösung, Herkunft des Gottesreiches sinnbildlich unter Verhüllungen eine neue unchristliche Lehre auf. In der Bibel ist die Schlange der Teufel, d. h. die Personifikation der bösen Triebe im Menschen; im Märchen opfert sie sich dem Gemeinwohl auf. Denn Goethe will von dem „Schandfleck des radikalen Bösen" nichts wissen; der Erbsünde gegenüber möchte er eine Erbtugend, eine angeborene Güte im Menschen voraussetzen. Eben „der Protest gegen die postulierte Schlechtigkeit der menschlichen Triebe bildet unter dem Symbol der Schlange das Grund- und Hauptmotiv."

Die Schlange vermittelt das Hin und Her der Völkerscharen von und zu dem Zentrum eines Weltbundes der Humanität. Von der sinnlichen Gier wird sie zur Erkenntnis geleitet, von hier zur sittlichen Tat. Indem sie sich für den Königssohn aufopfert, paßt auf sie der Ausspruch Goethes, wir müßten unsere Existenz aufgeben, damit wir existieren. In schöner Form besteht sie fort und versinnlicht in gewölbter Brückengestalt das Gesetz aller Organisation, dessen poetische Formulierung das Märchen ist.

Auch der weitere Grundgedanke des Märchens: „Ein einzelner hilft nicht, sondern wer sich mit vielen zur rechten Stunde vereinigt" stehe im Gegensatze zum Kern der christlichen Glaubenslehre, der Herabkunft des Gottesreiches.

1794—1796 erschien Jung-Stillings Roman: „Das Heimweh". Durchtränkt von Vorstellungen aus der Offenbarung Johannis, stellt er den Weg des Christen bis zu seiner vollkommenen Ausbildung, zum Kreuzritter im Tempel zu Jerusalem, dar. Er warnt vor dem Irrlicht, den Lämpchenmännern, dem Irrwischglanz der Aufklärung, der Verführung des Schlangengeistes, vor der Kantischen Philosophie. „Kindlein! es ist die letzte Stunde — in der ersten gab's Riesen, gewaltige Leute, jetzt aber gibt's Genies, die gewaltig herrschen und mit Verachtung auf den Christen herabsehen." Der Hinweis darauf (S. 117), daß Goethes Phantasie in dem 1795 gedichteten Märchen mit diesen seiner Zeit geläufigen Vorstellungen spielte, ist einleuchtend.

Ebenso wenig sind die vielen Anklänge an die Freimaurerei abzuweisen. Der Weltverjüngungsprozeß im Märchen ist geknüpft an das Bild der Brücke und an das Wiedererstehen des Tempels. Unter der Arbeit am Tempel verstehen die Freimaurer die Arbeit am Bau und Fortbau der Menschheit. Mit der Dreikönigsallegorie des Märchens hat man die maurerische Dreiheit: Stärke, Schönheit und Weisheit oft zusammengestellt.

Auf alle Symbolisierungen, die die Verfasserin deutet, können wir hier nicht eingehen. Der Alte mit der Lampe sei Goethe selber. Die Lampe versinnbildliche zusammen mit ihrem Träger die Synthese und Relation von höchster Erden- und Menschengeisteskraft. Camilla Lucerna beruft sich dabei auf Goethes Ausspruch: Licht und Geist, jenes im Physischen, dieses im Sittlichen herrschend, sind die höchsten denkbaren unteilbaren Energien (Sophienausgabe II, 11, 157).

Bei den Irrlichtern wird die Verfasserin an französische Emigranten erinnert (152—154) als Vertreter einer Scheinzivilisation, gutmütige Spötter und Schmarotzer, die in ihrer Unbekümmertheit leicht schweres Unglück anrichten. Aber nur sie sind imstande, das goldene Schloß an der Pforte des Heiligtums aufzuschließen. Damit habe der Dichter die Idee versinnbildlicht, daß irrende Kräfte sich leiten und einfangen lassen zum Dienste des Ganzen; auch sei zu denken an die damals noch neue Anwendung der spitzen Flamme beim Lötrohr, die aufschmelzen kann, was der runden nicht gelingt.

Auch unter dem Bilde des pflichtkundigen Fährmanns erblickt Camilla Lucerna Goethe (158). In dem Flusse sieht sie das Dämonische, eine unfaßliche Schicksalsmacht, die die moralische Weltordnung durchkreuzt, in alles Menschliche eingreift und manchmal in einzelnen Menschen selbst verhängnisvoll wirksam wird.

Im Juni 1795 erwartete Goethe von klugen Käuzen unübersehliche Not, „wenn ich", schreibt er, „dem englischen Baal Isaak zu Leibe gehe und die allerliebste hergebrachte Strahlenspalterei für ein Märchen erklären werde". Diese beachtenswerte Briefstelle zeigt uns, daß in Goethe damals, als er das Märchen dichtete, der Widerstreit gegen Newtons Lehre arbeitete. Nun hatte Newton, sein wissenschaftlicher Gegner in der Farbenlehre, auch ein Buch über die Prophezeihungen Daniels und die Apokalypse geschrieben: Observations upon the Prophecies of Daniel and the Apocalypse of St. John, London 1733. Hierin ist der Schlüssel zu suchen. Daniel deutete den Traum Nebukadnezars auf fünf Königreiche. Das fünfte „wird ein zerteilt Königreich sein", zum Teil stark, zum Teil schwach. Im Hinblick hierauf sieht Lucerna in dem gemischten König des Märchens das Sinnbild für alles im Werden Gestockte, alles erzwungen Hergestellte — den Newtonianismus, Goethes „Prügelgötzen". Goethe habe diese Vision Daniels im Märchen ins Komische umgedeutet.

Mit diesen Angaben ist der reiche Inhalt des Buches nicht erschöpft. Es wird jedem, der sich für die Erklärung des rätselhaften Märchens interessiert, eine Fülle von Anregungen und Aufklärungen bieten. Ihr philosophisches Rüstzeug verdankt Camilla Lucerna Boucke, Goethes Weltanschauung auf historischer Grundlage (Stuttgart 1907. Frommann), einem Werke, das bei uns bisher nicht genug gekannt und gewürdigt worden ist und den Bibliotheken der höheren Lehranstalten hiermit empfohlen sei.

Hannover. Max Heynacher.

Goethes sämtliche Werke. Jubiläumsausgabe in 40 Bänden. In Verbindung mit Konrad Burdach etc. herausgegeben von Eduard von der Hellen. Register von Eduard von der Hellen. VIII und 423 S. 8°. Stuttgart und Berlin 1912. J. G. Cotta Nachfolger. geh. 3 M., geb. 4 M.

Zu der in dieser Monatschrift Jahrgang II (1903) S. 565, f. und Jahrgang VII (1908) S. 469 ff. besprochenen Jubiläumsausgabe von Goethes sämtlichen Werken ist nun der von Eduard von der Hellen bearbeitete Registerband erschienen: eine bewundernswerte Leistung des Fleißes, der Gründlichkeit, der Gewissenhaftigkeit und des klug sammelnden Geschickes. Das Register bringt zunächst Personen und Orte und zwar nicht nur die genannten, sondern auch diejenigen, die Goethe nur andeutet oder im Sinne hat, ohne sie zu nennen. Dann sind in ihm Sachen und Gedanken enthalten in einer Art, die etwas ganz Neues darstellt. Alles zu erschöpfen ist unmöglich, es mußten deshalb ganze Seiten zusammenfassende Stichwörter gegeben werden; das hat, da subjektives Ermessen hier stark mitwirkt, große Schwierigkeiten gemacht; mancher wird das Stichwort, was ihm gerade vorschwebt, vermissen, ein anderer wird mit dem Stichwort, das er findet, nichts anzufangen wissen. Ein unverrückbar festes Maß ließ sich hier nicht anwenden, zumal auch bei der Arbeit manche Stichwörter durch begriffsverwandte sich verschieben mußten. Außer den Stichwörtern hat v. d. H. aber auch viele einzelne Sätze und Gedanken aufgenommen, für die es ebenfalls keinen festen Maßstab gab. Maßgebend war für ihn hier Goethes Anschauung, aber auch der Leser Bedürfnis. Letzteres aber ist ja so mannigfaltig, wie die Leserschar mannigfach geartet ist· Also auch hier wieder war für den Verfasser die Wahl eine Qual.

Wie er seine Aufgabe gelöst hat, vermag man nur durch eifrige Benützung des Registerbandes festzustellen. Ich habe nun längere Wochen das Buch neben mir gehabt und bei allen möglichen Anlässen den Band benützt; kein einziges Mal hat es mich im Stich gelassen. Ich habe allerdings auch die Mühe nicht gescheut, die zahlreichen Hin- und Herverweisungen bei meinem Suchen zu benutzen. —Daß sich der Verfasser diese Riesenarbeit aufgeladen hat, sollte ihm jeder, der seinen Goethe liebt, aufrichtig danken, auch dadurch, daß er dem Verfasser mitteilt, wenn er einmal bei seinem Suchen nicht findet oder wenn er Verbesserungen vorschlagen kann, die das Suchen erleichtern.

Was der Verfasser am Schluß der Vorbemerkung sagt, ist sicherlich vielen aus der Seele gesprochen; deshalb setze ich es hierher: „Es ist ja weder Neugier noch gelehrte Sucht, was den denkenden Menschen des zwanzigsten Jahrhunderts immerfort fragen läßt, wie Goethe über dieses und jenes geurteilt habe. Wie eine frühere Zeit an den heiligen Schriften der Bibel, so mißt die heutige ihr Urteil an dem dieses einen universalen Mannes. Kein Problem der Kunst und Wissenschaft, keine Frage des geistigen und sittlichen, des öffentlichen und privaten, sozialen und individuellen Lebens hat Goethe unerörtert gelassen, und der moderne Mensch orientiert sich auf diesem weiten Meere, indem er, wie der Schiffer zum Polarstern, aufblickt zu Goethe. In dem Brennpunkt dieses einen Geistes sammeln sich alle Strahlen zu einem Licht von unvergleichlicher Klarheit."

Josef von Görres' Ausgewählte Werke und Briefe. Herausgegeben mit Einleitung und Anmerkungen versehen von Wilhelm Schellberg. Band I: Aus-

gewählte Werke. 827 S. Band II: Ausgewählte Briefe. 862 S. geh. in zwei Bänden 6 M., geb. in einem Band 7,50 M. geb. in zwei Bänden 8 M. Kempten und München 1911. Josef Kösel.

Man mag zu Görres stehen, wie man will — und der Haß seiner politischen und religiösen Gegner hat dieses Mannes edles Bild in eine Karikatur zu verzerren gesucht — man wird dem Herausgeber seiner ausgewählten Werke und Briefe danken müssen, daß er sich einer mühevollen Arbeit unterzogen hat; denn in Görres Schriften steckt ein gewaltiges Kapital von Werten, das der Nachwelt überliefert zu werden würdig ist. Zu diesen Werten gehören wohl alle seine Schriften über die deutsche Literatur, besonders was er über die alten Volksbücher geschrieben hat. Und ebenso geht's mit sehr vielem, was er in seinem Rheinischen Merkur veröffentlicht hat. Wenn ihn Napoleon die fünfte Großmacht nannte, so können wir ermessen, was Görres seinen Zeitgenossen gewesen ist. Er hat als Journalist in seiner Zeit nicht seinesgleichen gehabt. Und nennt ihn Hebbel einen homo sui generis, so ist damit gesagt, daß er nicht nur seinen Zeitgenossen etwas gewesen ist, sondern allen Menschen für alle Zeiten etwas sein wird.

Auf eine Formel läßt sich ja dieser Mann nicht bringen. Als Jüngling hat er voll fanatischen Jakobinereifers wider Kirche und Monarchie gestritten, als Greis hat er nach trüben Tagen bittrer Enttäuschung voll ernster, herber Begeisterung für seine kirchlichen und politischen Ideale gefochten, aber als Mann hat er in der Vollkraft seiner Reife Napoleons Glück und Ende, Deutschlands Schmach und Sieg geschaut und mit Flammenworten lodernden Haß entzündet gegen den landfremden Bedrücker. Deshalb sollen wir ihn willkommen heißen in einer Zeit, da die Erinnerung an jene Zeiten mächtig erwacht, willkommen heißen auch wegen der gewaltigen Anschauungskraft, die in seiner bilderreichen Sprache uns erquicken muß, und wegen der poetischen Sicherheit, mit der jene Kraft in die sprachliche Erscheinung tritt.

Der erste Teil des Erneuerungsversuches, den mit Görres' Schriften ein rheinischer Schulmann hier versucht, gibt eine Auslese aus Görres' Schaffen bis 1819, dem Jahre, das im Wendepunkt von Görres' Leben steht und bis zu dem seine Schriften wohl bei allen, wes Glaubens und welcher Partei sie sind, eine freundliche Aufnahme finden wird. Der zweite Band bringt eine Auswahl aus Görres' Briefen; sie stellen hauptsächlich seine letzte Entwicklungsstufe dar.

Dem Ganzen ist eine Darlegung von Görres Entwicklung vom Verfasser vorangeschickt, die nicht nur ein Bild eines reichen Menschenlebens uns bietet, sondern auch ein Bild reicher rheinischer und deutscher Kultur zwischen den Jahren 1776 und 1848. Die wertvollen Anmerkungen des Herausgebers führen ein in das Verständnis des Buches und in die Arbeitsstätte des Verfassers, in der er manche schwere Mühe hat überwinden müssen. Vorzügliche Register schließen das Ganze ab. Durch die Herausgabe dieser ausgewählten Schriften wird der Wunsch nach einer historisch-kritischen Görresausgabe wieder wachgerufen. Es ist höchst erfreulich, daß Schellberg diesen Gedanken aufgenommen und bereits als Mitarbeiter Männer gewonnen hat wie Steig, Merkel, Spahn, F. Schultz, H. Grauert, H. Rondil, K. A. von Müller u. Dyrhoff.

Berlin. A. Matthias.

Quellen. Bücher zur Freude und zur Förderung. Herausgegeben von Heinrich Wolgast. München 1911. Verlag der Jugendblätter (C. Schnell). kl. 8°. jeder Band 25 Pf.

Über Heinrich Wolgast und seine Stellung in der Jugendschriftenfrage gingen seit dem Erscheinen seines Buches „Das Elend der Jugendliteratur" die Ansichten bald weit auseinander. Die einen feierten ihn als ihren Helden, der endlich das Dornröschen für die Kinder erweckt hätte, die andern verdammten ihn und seine Bestrebungen in Grund und Boden. In den letzten Jahren haben sich die Urteile abgeklärt, und auch die ehemaligen Gegner müssen zugestehen, daß Wolgast immer unter denen genannt werden muß, die zuerst auf das Elend der Jugendliteratur rücksichtslos hingewiesen und Besserung auf diesem Gebiete nach Kräften angestrebt haben. Aber trotzdem kamen aus dem Lager der Gegner immer noch die Rufe: Ja, herunterreißen ist nicht schwer, mach es doch besser, wenn Du es besser weißt! — Es hat lange auf sich warten lassen, daß von dieser berufenen Seite aus ein Unternehmen begonnen wurde, das auf jahrelang geprüfter guter Grundlage Neues aufbaut. Vor den vielen guten Büchelchen für die Jugend, die uns die letzten Jahre gebracht haben, hat diese Wolgastsche Sammlung voraus, daß sie trotz dem billigen Preise, der auch den ärmeren Kindern ihre Anschaffung ermöglicht, ein innerlich und äußerlich geschmackvolles und gutes Buch den Kindern fürs Leben in die Hand gibt. Nichts in der Benennung erinnert, wie sonst fast überall bei ähnlichen Sammlungen, an die Schule. So wirft man es nach der Schule nicht mit den anderen ausgebrauchten Schulbüchern in die Ecke. Auch bringt es keine abgerissenen und verkürzten Lesebuchgeschichten, bei denen man nie warm werden kann, sondern ein Ganzes und in sich Abgeschlossenes. Die bisher erschienene Auswahl — Tiergeschichte, Märchen von Grimm und Andersen, drollige Geschichten von Hebel, Sagen vom Eulenspiegel und den Schildbürgern, das Nibelungenlied, Reisen von Humboldt und Adolf Friedrich von Mecklenburg, Hermann und Dorothea, Tell, Homburg, Briefe von Goethes Mutter — zeigt, daß planmäßig von unten aufgebaut und das Beste den Kindern geboten wird. Den dickleibigen Lesebüchern erklärt diese Sammlung den Krieg. In jener kann doch nur genascht werden, so gut die Auswahl auch ist, und wer liest später in seinem Schullesebuch? Diese handlichen Büchelchen aber regen zum Vertiefen in einen Gegenstand an und bewahren so vor dem Hauptfehler des Lesens, dem Überallherumsuchen und Schnelldarüberhinhuschen. Mit ihnen reichen sich das Lesen in der Schule und zu Hause zum Segen der Jugend die Hand. — Der Herausgeber und Verleger verdienen höchstes Lob.

Hamburg. Karl Lorenz.

Studies in the History of Classical Teaching, Irish and Continental (1500—1700) by Rev. J. Corcoran S. J. Professor of Education in the National University of Ireland. The Educational Company of Ireland Limited. Belfast 1911. gr. 8°. VIII u. 306 S. (Ohne Preisangabe.)

Das Werk zerfällt in zwei Teile und einen umfangreichen Anhang. In Teil I (130 S.) behandelt Corcoran auf Grund eines 1907 in Madrid aufgefundenen Exemplars der ersten Ausgabe (span.-lat.) die 1611 von den Jesuiten des irischen Collegs

der Universität Salamanca herausgegebene Janua Linguarum, durch die Comenius zu seiner Janua Linguarum Reserata angeregt wurde. Das vorliegende Buch ist also eine Art Jubiläumsgabe. Der Person des Hauptverfassers William Bathe, seiner Familie und seinen Mitarbeitern sind die ersten Kapitel gewidmet. Dann folgt eine ausführliche Beschreibung der Janua und ihrer Ausgaben. Be- und Verarbeitungen in Deutschland, England, Portugal und Italien. Das Ziel des Verfassers ist in diesem Teile, der Janua seiner Landsleute und Ordensbrüder die gebührende Anerkennung und den ihr nach seiner Ansicht zukommenden Platz über der Janua des Comenius zu verschaffen. — Die Angaben über die Janua der Jesuiten sind in unsern Geschichten der Pädagogik, soweit ich gesehen habe, ungenau und werden durch C.s Untersuchungen verbessert (vgl. die Werke von Raumer S. 64, Ziegler S. 160, Schmid III, 2 S. 270).

Von allgemeinerem Interesse ist Teil II (116 S.), in dem Verfasser die Methodik des klassischen Unterrichts darstellt, wie sie zwischen 1500 und 1700, d. h. in dem Zeitraum, in den die Janua gehört, von den führenden Geistern vertreten wurde. Das Bild, das er hier entwirft, fügt zu dem von Paulsen, Gesch. d. gel. U. S. 349 ff. und 412 ff., für Deutschland bzw. die Jesuitenschulen gezeichneten kaum neue Züge hinzu, denn das Reich der Gelehrsamkeit war international. Hierbei will Verfasser auch die Kämpfe um die Methode des Sprachunterrichts, wie sie für unsere Tage charakteristisch sind, beleuchten. Wenn seine Ansichten, durch die hie und da doch die Sutane des Ordensmannes hindurchschimmert, und sein wehmütiges Lob der guten alten Zeit auch nicht immer Zustimmung finden werden, so bieten seine Ausführungen doch manches Interessante, zunächst natürlich für den Altphilologen, doch auch für den Neusprachler, denn dieselben Fragen, die in den letzten Jahrzehnten bei dem Kampf um die Reform des neusprachlichen Unterrichts die Gemüter erhitzten, wie direkte Methode, Behandlung der Lektüre und Grammatik, die Muttersprache im Unterricht, das Übersetzen in die Fremdsprache, sehen wir auch in jener Zeit des Nachhumanismus im Mittelpunkt des Interesses stehen. — Der Anhang (57 S.) bietet Material zu Teil I, so vor allem Teile der Janua.

Außer einigen leichten Druckfehlern ist mir nur ein störendes Versehen aufgefallen: Die letzte Zeile von S. 212 gehört an den Schluß von S. 213. Sehr nachlässig ist Verfasser bei der Wiedergabe der in den Texten latinisierten deutschen Ortsnamen, vgl. z. B. S. 51 *Lureberg* für *Lüneburg* (Text *Lynenb.*), S. 52 *Scheningen* für *Schöningen*, S. 66 J. M. Dilherr, Prof. at the *Palatine Gymnasium of Saale* für *University of Jena.* (Text *Academia Salana*, Dilherr war z. d. Z. Professor in Jena, und Acad. Salana im 17./18. Jahrh. ganz gebräuchlich für Univ. Jena).

English Education, the Law, the Church, and the Government of the British Empire. By W. H. Wells (B. A. Oxon), English Lecturer in the University of Munich. München und Berlin 1910. R. Oldenbourg. IX u. 131 S. 8°. brosch. 3,20 M., geb. 3,80 M.

Den Hauptteil des Werkes nehmen die Abschnitte ein, die die Erziehung, d. h. Volksschule, Höhere Schule und Universität mit ihren Mittelgliedern und Abarten, behandeln (68 S.). Das Kapitel über die Entwicklung des Volks-

schulunterrichts und der verschiedenen Schularten, die dem Volksschüler Gelegenheit zur Weiterbildung geben sollen — auch die Lehrerseminare werden besprochen — ist klar und befriedigt vollauf; ebenso das zweite, das über die Frauenbildung (Höhere Töchterschule und Frauenstudium) handelt. — Während in diesen Abschnitten das Historische überwiegt, geht der Verfasser in den nächsten, Public Schools und Eton College, mehr auf den Charakter der englischen Höheren Knabenschule ein und schließt mit einer warmen Verteidigung der *public school*, wie sie ist. Bei der Betonung der englischen Erziehungsschule, die er, in einigen Hinweisen wenigstens, in Gegensatz setzt zu der deutschen Höheren Lehranstalt, hätte Wells mehr hervorheben sollen, daß dieser Unterschied vor allem auf dem Gegensatz zwischen der englischen Internatsschule und der deutschen Halbtagsschule beruht. Ich vermisse ein näheres Eingehen auf den Lehrbetrieb (Anspannung des Ehrgeizes, öffentliche Preisverteilungen etc.), sowie auf die Reformbestrebungen der letzten Jahrzehnte. Einige Bemerkungen über die Höheren Privatschulen, die neben den sogenannten *public schools* einen so breiten Raum einnehmen, würden sich empfehlen. Angaben über die Vorbildung und Stellung des englischen Oberlehrers (*assistant master*) folgen seltsamerweise erst 58 Seiten später. — Beachtenswert ist das Kapitel über die englischen Universitäten mit einer lebendigen, ausführlichen Schilderung der Universität Oxford und kürzeren Abschnitten über Cambridge und London University, beachtenswert vor allem durch die glänzende Charakteristik des Geistes, der auf den beiden alten englischen Hochschulen herrscht. In scharfen Gegensatz zu ihnen, „dem Eigentum der herrschenden Klassen", die sich durch „eine gewisse aristokratische Erhabenheit über materielle oder unmittelbar praktische Dinge" auszeichnen, stellt er London University, die Volkshochschule und Arbeitsuniversität. — Bei der Beschreibung der Tracht des B. A. und B. Sc. fehlt der Hinweis auf die mit Seide gefütterte Kapuze.

Ich glaubte, gerade an dieser Stelle auf die erste Hälfte des Werks näher eingehen zu müssen, über die zweite kann ich mich kürzer fassen. Das Kapitel über englische Rechtspflege gibt ein klares Bild der heutigen Zustände, ohne sich auf geschichtliche Rückblicke einzulassen. Klar und übersichtlich ist auch der Abschnitt über das kirchliche Leben, vor allem die Hochkirche. Ich vermisse eine wenn auch kurze Bemerkung über die Quäker und Katholiken; zu den „*Anglican monasteries*" (S. 89, 3) hätte eine Erläuterung gegeben werden müssen; die Zahl der Anhänger der Hochkirche konnte wenigstens angedeutet werden. — Das folgende Kapitel gibt ein übersichtliches Bild der englischen Verfassung, wie sie Anfang 1910 bestand. Nachdem Wells dann kurz die Verwaltung der County, mit besonderer Berücksichtigung Londons und der City, charakterisiert hat, schließt er mit einigen Angaben über die großen Kolonien und ihr Verhältnis zum Mutterlande. Indien wird besonders behandelt.

Folgende Druckfehler sind mir aufgefallen: S. 9, 18, 10, 7, 121, 15 lies *develop* statt *develope*; S. 14, 10 lies *these* statt *theses*; S. 83, 12 lies *suffragan* für *suffragen*; S. 90, 31 *differences* für *of differences*; S. 96, 12 sind die Zahlenangaben augenscheinlich umgestellt; S. 65, 18 lies **1829** für **1836.**

Wells will, wie er in der Vorrede sagt, „den Engländer durch seine Erziehung und die Formen des öffentlichen Lebens, in die er sich einpassen muß, erklären". Hieraus ergibt sich die Auswahl der Kapitel und die Anlage des Werks, das darauf verzichtet, Nachschlagebuch zu sein. (Ein Index fehlt daher leider.) So kommt es wohl auch, daß Wells den Schotten und Irländer fast durchweg nicht berücksichtigt. Daß vor allem das schottische Erziehungswesen nicht behandelt ist, wird mit mir mancher Leser bedauern.

Sicherlich hat Wells das Ziel, das er sich gesteckt hat, erreicht. Alles charakteristisch Englische ist trefflich herausgearbeitet, man fühlt sich umweht vom Geiste Britanniens. Wo der Verfasser einen eigenen Standpunkt einnimmt, ist er einseitig englisch, aber nie unangenehm einseitig, denn man fühlt, das Urteil beruht auf ehrlicher Überzeugung und kommt aus einem warmen Herzen. So kann das Werk einem jeden, der Interesse für englisches Volkstum hat, nicht warm genug empfohlen werden. Eine deutsche Ausgabe, deren Preis allerdings niedriger sein müßte, würde sicher den Leserkreis bedeutend erweitern.

Halberstadt. Herm. Sommermeier.

Velhagen und Klasings Volksbücher. Volksbücher der Geschichte. Die Völkerschlacht bei Leipzig. Von Generalmajor z. D. W. von Voss. Mit 28 Abbildungen und einem farbigen Umschlagsbild. 34 S. — Volksbücher der Literatur. Ludwig Uhland. Von Dir. Max Mandheim. Mit 35 Abbildungen und einem farbigen Umschlagsbild. 34 S. Bielefeld und Leipzig 1912. Velhagen und Klasing. Jedes Heft kart. 0,60 M.

Den im Jahrgang X, S. 551 und Jahrgang XI, S. 280 besprochenen Heftchen sind zwei neue gefolgt, das eine offenbar in Erinnerung an den 50jährigen Todestag Ludwig Uhlands (13. November 1862), das andere zur Erinnerung an das kommende große Jahr der Befreiungskriege. Beide Bücher entsprechen den Zwecken der Volksbücher; sie belehren durch reichen, in knapper Form gebotenen Inhalt und bieten zugleich edelste Unterhaltung durch guten Stil und vornehme kunstreiche Ausstattung.

Berlin. A. Matthias.

Schmid, B., Biologisches Praktikum. Leipzig 1909. B. G. Teubner. 71 S. gr. 8°. geh. 2 M., geb. 2,50 M.

Die Wiedereinführung der Biologie in den oberen Klassen hat auch erfreulicherweise den Gedanken an biologische Übungen mehr in den Vordergrund geschoben, wie sie Schreiber dieses bereits vor 10 Jahren im Pädagogium zu Godesberg einführte. Das vorliegende Buch bietet für solche Übungen einen willkommenen Leitfaden; er behandelt Botanik und Zoologie und zwar nicht nur Anatomisches, sondern auch Physiologisches. Dadurch gewinnt der Kursus eine angenehme Vielseitigkeit. Freilich scheint mir der Verfasser im zoologischen Teil doch zu weit zu gehen, da wäre größere Beschränkung wohl angebracht gewesen. Vorzügliche Text- und Tafelbilder erleichtern das Verständnis.

Godesberg. E. Dennert.

Vermischtes.

Bekanntmachung des Königlichen Provinzialschulkollegiums.

Coblenz, den 29. Oktober 1912.

Auf Grund der in den Amtsblättern der Königlichen Regierungen der Rheinprovinz und zu Sigmaringen im Jahre 1889 veröffentlichten Prüfungsordnung vom 26. August 1889 wird die Turn- und Schwimmlehrer-Prüfung im Jahre 1913 am 10. März und folgenden Tagen in den Räumen der Karlschule am Kaiser-Karl-Ring in Bonn abgehalten werden.

Zu der Prüfung werden Bewerber zugelassen, welche bereits die Befähigung zur Erteilung von Schulunterricht vorschriftsmäßig erworben haben, und Studierende, diese jedoch nicht vor vollendetem dritten Semester.

Die Anmeldung zu der Prüfung hat bis zum 10. Februar 1913 bei dem Provinzialschulkollegium zu erfolgen und zwar seitens der in einem Lehramte stehenden Bewerber durch die vorgesetzte Dienstbehörde, seitens der anderen unmittelbar.

Jeder Bewerber hat vor dem Eintritte in die Prüfung eine Gebühr von 12 Mark zu entrichten.

Über die an der Zulassung zur Prüfung geknüpften besonderen Bedingungen, insbesondere auch über die der Meldung beizufügenden Schriftstücke gibt die Prüfungsordnung nähere Auskunft.

Erwiderungen.

Auf S. 482—486 dieser Monatschrift ist eine absprechende Beurteilung meiner „Geschichte der griechischen Literatur, 1. Hälfte“ zu lesen. So wenig es mir einfallen kann, mit Recht ausgestellte falsche Behauptungen und unzutreffende Angaben beschönigen zu wollen, so bin ich doch in der Lage, mich für einen sehr großen Teil des dort Gerügten auf gleichartige Ausführungen Größerer zu berufen. Ich selber muß wenigstens folgendes vorbringen:

1. Mein Kritiker bemängelt die unvollständige Nachprüfung der Literaturangaben, und doch kennt er selber die Worte des Umschlags: „die Titel sind nach

Möglichkeit (!) nachgeprüft worden": wer sich jemals an eine solche Riesenarbeit gemacht hat, wird den Universitätsprofessor beneiden, der sich für solche Geschäfte der Hilfe seiner Studenten bedienen kann, und doch zeigen auch die Werke anerkannter Größen solche Mängel (vgl. S. 479). Über Antiphon (s. die Ausstellungen auf S. 486) steht noch einiges auf S. 317 f. meines Buchs, worauf natürlich seinerzeit der Index hinweisen wird.

2. Es wird von mir verlangt, daß „die Literaturangaben alles bieten" sollen, „was den Text und seine Fassung begründet": in einem kleinen Kompendium ist das ganz unmöglich, auch wenn der Verleger sich noch viel entgegenkommender zeigt, als der meinige gewesen ist; vielleicht darf ich meinen Kritiker einladen, sich nun auch einmal die letzte Auflage des „Freund" (2. A. 1880) anzusehen, wo für den Teil der griechischen Literaturgeschichte, den ich Ende 1911 vorgelegt habe, statt der 352 Seiten meiner Bearbeitung ganze 153 zu finden sind.

3. Erstes Erfordernis soll sein, „daß der knappe Text [ist er das nicht?] nur positiv Feststehendes bringt, Hypothetisches als solches bezeichnet", das heißt also, um mich der Redeweise des alten Sokrates zu bedienen: Hypothetisches darf zwar nicht gebracht werden, aber es darf gebracht werden. Nun, wenn ich Hypothetisches n i c h t bringen darf, so sollte mein Rezensent auch nicht verlangen, daß ich bei der Angabe über die ἐπιτάφιοι λόγοι mehr sage als „nachweisbar seit . . ." und selber die Fassung hätte finden sollen, die ich übrigens gerne annehme: „die Sitte der staatlichen Leichenrede bestand aber wahrscheinlich schon seit der Mitte der 70 er Jahre des V. Jahrhunderts": dieses „wahrscheinlich" und ebenso u. a. ein „Anschauung" auf derselben Seite kennzeichnet ja die Behauptung unzweifelhaft als Hypothese, und doch soll „der knappe Text nur [!] positiv Feststehendes bringen", also „Hypothetisches" beiseite lassen. Aber wie gesagt Hypothetisches darf ja auch gebracht werden; ich glaube denn auch Hypothetisches, wenn ich es überhaupt aufgenommen habe, in der Regel als solches bemerklich gemacht zu haben, auch in dem vom Rezensenten herausgegriffenen Abschnitt S. 291 ff., z. B. wo ich von Antiphon sage (S. 294): „Er ist neuerdings mit dem Sophisten A. identifiziert worden (unbewiesen)" — ich hätte auch „hypothetisch" schreiben können — oder wo ich die Τετραλογίαι „stilistisch verdächtig" heiße — ich hätte auch hier „hypothetisch" schreiben können, aber es hätte dem Leser weniger gesagt —.

4. Daß wir von dem Epitaphiosfragment des Gorgias „unbedeutende Bruchstücke" haben, gibt mir jeder zu, der weiß, daß „unbedeutend" soviel wie „wenig umfangreich" bedeuten kann, und daß das zutrifft, zeigt ein Blick in Diels Fragmente der Vorsokratiker II 1^2 (1907), S. 556 f.; ein Werturteil wollte ich ja gar nicht geben, aber es kann immerhin künftig geschehen.

5. Gorgias braucht, wie mir ein Neusprachler bestätigt, kein Advokat gewesen zu sein, um als Vertreter einer „Advokatenkunst" zu gelten; übrigens (nicht „sonst", wie es S. 483 irreführend heißt) scheine ich mich hier in guter Gesellschaft zu befinden (vgl. Paul Wendlands Ausführungen bei Gercke und Norden I 1910, S. 337 f.).

6. Nachdem ich in dem den § 60 einleitenden Abschnitt durch ein „vor allem" mich salviert zu haben glaubte, führte ich in kleinerem Druck einiges aus und zwar in der Form: „E i n z e l n e s: 1. A l e x a n d r i n e r . . . . 2. P e r g a m e n e r

. . . . . Dionysios von Halikarnassos. — Erhalten: 1. Dion. Hal.; 2. Ps.-Plutarchs Βίοι τῶν δέκα ῥητόρων . . . . 5. die Auszüge (Glossen) aus dem Onomastikon des Julius Pollux, um 180 n. Chr. (bes. aus Didymos).“ Obwohl ich also, außer jenem „vor allem“, am Schluß auf den unter 1 erwähnten Alexandriner Didymos verweise und zwischen „Halikarnassos“ und „Erhalten“ einen für jedermann ohne weiteres verständlichen Strich gesetzt habe, schließt Herr K. Münscher seine Ausführungen über diesen Abschnitt mit den Worten: „und das alles figuriert unter der Rubrik: Pergamener!“

R. Wagner.

Herr Professor Dr. K. Münscher, dem diese Erwiderung vorgelegt ist, verzichtet aufs Wort. A. Matthias.

Für die eingehende Besprechung von natator Delius bin ich Herrn Kröhnert aufrichtig dankbar. Auf seine Bedenken gegen meine Deutung des Aneroidbarometers erwidere ich:

1. Nicht daran nehme ich Anstoß, daß ein Physiker ein Wort, obgleich es der späteren Gräzität angehört, verwendet, sondern daß ihm ein solches Wort sollte bekannt gewesen sein; es ist nur nachgewiesen in einem obskuren Fachschriftsteller und wird von Phrynichus in seiner Zusammenstellung attischer Ausdrücke besprochen, einer Schrift, mit der sich selbst von den Philologen nur wenige beschäftigen. In einem englisch-griechischen Wörterbuch aber dürfte er sicherlich das Wort nicht gefunden haben.

2. Daß die Ableitungen von ἀνήρ mit ἀνδρο beginnen müßten, ist ihm als Nichtphilologen nicht anzurechnen; für ihn lag es nahe, nach dem Beispiel ἀστήρ Asteroiden von ἀνήρ Aneroid zu bilden.

3. Die Barometer nach ihrer Gestalt zu benennen, ist nicht ungewöhnlich, vgl. Dosen-, Kapsel-, Flaschen-, Radbarometer.

4. Anstoß hat man offenbar schon früher genommen, wie die von mir erwähnte Schreibung *baromètre an-aéroide* beweist.

5. Daß es auffallend bleibt, daß die Endung *id* bei der gewöhnlichen Erklärung nicht zur Geltung kommt, gibt auch Herr Kröhnert zu.

Herford i. W. Ernst Meyer.

Druck von G. Bernstein in Berlin.